CS

Experiencias de trabajo colectivo en investigación educativa

Las huellas del Grupo de Investigadorxs en Formación del IICE

Andrea Iglesias (compiladora)







Experiencias de trabajo colectivo en investigación educativa

COLECCIÓN SABERES **CS**

Experiencias de trabajo colectivo en investigación educativa

Las huellas del Grupo de Investigadorxs en Formación del IICE

Andrea Iglesias (compiladora)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

ISBN 978-987-8927-54-1

Subsecretaría de Publicaciones
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina
Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar
www.filo.uba.ar

Imagen de tapa: Steve Johnson (Licencia Creative Commons CC0 1.0 Universal - Dominio Público)

Experiencias de trabajo colectivo en investigación educativa: las huellas del grupo de investigadorxs en formación del IICE / Andrea Iglesias... [et al.]; compilación de Andrea Iglesias. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2023.

220 p.; 14 x 20 cm

ISBN 978-987-8927-54-1

1. Tesis. I. Iglesias, Andrea, comp.
CDD 370.72

Índice

Presentación

Una generación no se define tanto por integrar una franja etaria como por compartir y haber construido —en sus encuentros y desencuentros, en sus puntos y contrapuntos, en sus *conversaciones*— una sensibilidad en común.

La primera que se constituye en el Río de la Plata es la denominada Generación de 1837. La conformó un grupo de jóvenes cuya preocupación por auscultar los problemas nacionales halló en la filosofía romántica un marco de referencia desde el cual diagnosticar los males que aquejaban al país y postular soluciones. Las reflexiones y ensayos de sus integrantes estuvieron marcados por los encuentros mantenidos en el salón literario, un espacio de sociabilidad fundamental para favorecer la presentación y el intercambio de ideas. Marcos Sastre —el anfitrión de la biblioteca que oficiaba de salón literario— definía ese ámbito como un "club de discusión, conversación y de lectura"; un espacio que —lejos de ser una pieza complementaria o una figura accidental para un joven grupo que soñaba con trazar el contorno de su patria— fue la que reunió e hizo posible que un conjunto de ideas se configurase bajo el signo de un programa generacional.

En ese sentido es interesante pensar —y reconstruir— cómo se va conformando y configurando una mirada generacional sobre las problemáticas que atraviesan —y hacen mella en una determinada época y desde un determinado lugar— un campo de saber. ¿Qué espacios, qué prácticas, qué figuras institucionales y qué decisiones políticas las hicieron posibles? ¿Qué procesos, con sus hitos institucionales y biográficos, con sus momentos de encuentro, sus controversias y sus líneas de fuga, marcaron su devenir? ¿Por dónde circulan los saberes producidos, quiénes son sus destinatarixs imaginadxs y qué impactos tienen en ellxs y en la propia comunidad que los gesta y pone a rodar?

El libro que tienen frente a ustedes es una nueva iniciativa del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) orientada a pensar las formas de hacer y difundir investigación en educación desde la universidad pública. El punto de partida buscó poner en escena una de las políticas más importantes de estos últimos años impulsadas y sostenidas por el IICE: generar y promover espacios para la formación de nuevas generaciones de investigadorxs en el marco de las múltiples tareas que emprende nuestro Instituto. Este libro recoge y puede leerse como la puesta en escena —en tanto reflexión crítica y situada— de un grupo de colegas que han formado parte y dado vida a esta apuesta institucional. Los ocho ensayos que integran este trabajo colectivo coordinado por Andrea Iglesias ya son doctores y doctoras con líneas de trabajo en pleno desarrollo y con aportes que han enriquecido nuestro campo de estudio en diferentes aspectos. En estas páginas comparten de manera generosa —y en una suerte de antesala— cómo se fueron pensando, construyendo y diseñando esos trabajos, cuáles han sido sus preguntas iniciales, qué obstáculos y desafíos encontraron y a qué aprendizajes y conclusiones arribaron.

Las páginas que integran este volumen, como mencionan las colegas Andrea Iglesias, María Mercedes Palumbo y Valeria del Sel en el Prólogo, permiten sopesar las oportunidades que generó el Instituto entre quienes daban sus primeros pasos en la formación científica, no solo como sede de trabajo, sino como un ámbito de intercambio y potenciación de trayectorias académicas e investigaciones en curso. En la misma dirección, Daniela Bruno resalta el lugar y la importancia que tuvieron, desde su inicio en 2008, las Jornadas Nacionales y Latinoamericanas de Investigadores e Investigadoras en Formación en Educación como plataforma para articular y promover la reflexión, discusión e intercambio entre quienes comparten la tarea de investigar temas educativos desde diferentes enfoques y disciplinas, en diferentes ámbitos e instituciones nacionales y regionales.

Asimismo, los ocho ensayos que conforman esta publicación pueden leerse desde diferentes ópticas y en cada una arrojará potentes sentidos asociados al trabajo de investigar. Como bien subrayan las colegas Palumbo, Del Sel e Iglesias, el IICE le ha dado un espacio a un proyecto de formación habilitando —desde lo micro y lo cotidiano— múltiples formas del trabajo científico y de los vínculos que se conciben como deseables entre trabajadorxs en formación. Lo destacan las autoras del prólogo: el Instituto ha promovido valiosas relaciones de solidaridad personal y académica —antes que de competencia—, de socialización de información, de apertura de contactos, de facilitación de acceso a materiales y autorxs atendiendo los recorridos particulares; en fin, —afirman— de relaciones que pueden considerarse de amistad y que perduran incluso entre becarixs o tesistas que actualmente ya no lo son más o que ya no tienen como lugar de trabajo el IICE.

Un ágil repaso por estos trabajos —que invitamos a leer de manera detenida— da cuenta de las marcas en común, las inquietudes que atraviesan más de un trabajo y los de-

rroteros que presentan más de un punto de convergencia. Los trabajos de Ezequiel Szapu en torno a las experiencias emocionales de estudiantes secundarios, las implicaciones afectivas como investigador integrante del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de Dario Arévalos, el lugar que le otorga Lorena Sánchez Troussel al análisis del vínculo que, como investigadora, establece con la situación y las personas que forman parte de su investigación y el impacto que tiene sobre la construcción de conocimiento, resaltan la importancia y el peso que tienen las sensibilidades, los afectos y las emociones ya sea como tema de estudio o como elemento constitutivo del trabajo de investigar. En la misma sintonía, Verónica Silva nos habla de los "soportes" imprescindibles para operar una transformación identitaria: pasar de ser lectora, estudiante, a considerarse a sí misma como productora de conocimiento, dando lugar a una nueva posición de enunciación.

La reflexión que propone y construye Andrea Iglesias en torno a la categoría de docentes "principiantes" expone de manera reflexiva las disyuntivas que surgen en el trabajo de nombrar y categorizar que supone un proceso de investigación. El trabajo de Florencia Di Matteo respecto a las modalidades de evaluación de los aprendizajes en instancias de formación preprofesional universitaria, el de Daniela Bruno sobre las relaciones de adolescentes argentinxs con la política y la democracia (experiencia que hace sentido en su propia biografía escolar), y el de Victoria Molinari sobre el surgimiento del problema del "fracaso escolar" en el contexto de la creación de las carreras de Psicología, Psicopedagogía y Ciencias de la Educación en Buenos Aires entre las décadas de 1950 y de 1970 (poniendo en diálogo la historia de la psicología y la historia de la educación, completan esta obra colectiva) constituyen tres aportes por demás interesantes a esta producción colectiva.

Para el equipo del IICE este libro, junto a otros que ya se han publicado donde se recuperan los sentidos y trabajos asociados a la tarea de investigar impulsados por investigadorxs en formación, continúa y amplía la apuesta por promover nuevas miradas generacionales sobre nuestro campo de estudio. Una apuesta que ratifica el compromiso por una democratización de los espacios y de las posibilidades de participación impulsada por quienes construimos día a día una universidad pública para todxs.

Equipo del Instituto de Investigaciones en
Ciencias de la Educación
Buenos Aires, noviembre de 2022

Prólogo

La huella del trabajo colectivo

La formación de investigadorxs en el IICE

Andrea Iglesias, María Mercedes Palumbo y Valeria Martínez del Sel

Introducción

Este volumen de la colección *Saberes* busca compilar los hallazgos de las tesis defendidas recientemente en el marco del Equipo de Investigadorxs en Formación con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE/FFyL/UBA).

Las contribuciones de lxs autorxs muestran la impronta de una política de formación en investigación por parte del IICE que se plasmó en distintas actividades de las que participó este grupo de investigadorxs (Jornadas académicas, Ateneos entre becarixs, Clínicas de formación con especialistas, Grupos de Escritura Académica, entre otras).

De esta forma, recuperamos en este libro la historia de la conformación de este grupo, la impronta de sus integrantes, la huella de esta experiencia en sus investigaciones, y cómo el IICE se configuró en un espacio que lo vio nacer, lo alojó y formó a sus integrantes en el camino de la investigación.

Escribimos este prólogo tres ex becarias, integrantes del grupo de Investigadorxs en Formación y que asumimos también funciones de representación de becarixs y auxiliares en el órgano consultivo del IICE. Con este escrito que abre el presente libro de la Colección buscamos recibir a las nuevas generaciones de Investigadorxs en Formación que conforman actualmente el IICE y transmitirles la impronta de la experiencia colectiva acumulada, de la que esperamos se hagan eco. Es momento de "pasar la posta" a lxs nuevxs integrantes, qué mejor forma de hacerlo que narrando nuestras experiencias para que a ellxs también los aloje este maravilloso grupo de Investigadorxs en Formación.

Una política de formación para Investigadorxs en Formación

El Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, es sede de trabajo de numerosxs investigadorxs formadxs y en formación (becarixs, tesistas sin beca, docentes y estudiantes integrantes de los distintos equipos) que desarrollan sus proyectos de investigación de modo individual o colectivo enmarcados en áreas disciplinares diversas que cruzan el campo de la educación. Desde la gestión de Antonio Castorina (nuestro querido Tono), que inicia a fines del año 2007, y su continuidad en la actual conducción por parte de Myriam Feldfeber desde 2017 y junto a Daniel Suárez desde 2021, se fueron armando distintos espacios especialmente pensados para la participación de investigadorxs en formación. El objetivo era nuclear, a partir de instancias con sistematicidad y regularidad, a las personas que se estaban formando en un mismo lugar de trabajo. De algún modo, se buscó que el paso por el IICE no fuera una simple

formalidad vinculada a la necesidad de establecer un lugar de trabajo sino un ámbito de intercambio y potenciación de trayectorias académicas e investigaciones en curso. Lo anterior significa una apuesta interesante dado que la categoría de *investigadorxs en formación* resulta, por lo general, transitoria y de una duración limitada ya que al terminar los estudios de posgrado se pasa a integrar el cuerpo de *investigadorxs formadxs*. También resulta interesante la opción por el nombre de este grupo, no sin debates mediante, diferenciándose de la categoría *jóvenes investigadorxs*, priorizando la conformación en tanto colectivo de trabajo compartido antes que en su definición etaria. Por lo anterior, además, existe una dinámica de rotación entre lxs recién llegadxs al Instituto (quienes inician sus maestrías o doctorados, quienes han obtenido becas de investigación) y quienes se despiden de esta condición.

De esta política específica del IICE hacia dentro de sus filas, surgieron distintas propuestas: las reuniones periódicas de becarixs; el impulso de Grupos de Escritura Académica entre pares, integrados por becarixs y tesistas, para la lectura colectiva de producciones escritas (capítulos de tesis, artículos, ponencias, proyectos de beca); la organización de una Jornada bianual que se inició en el año 2008; la organización de Ateneos entre lxs becarixs; la promoción de Clínicas Metodológicas de trabajo entre becarixs y especialistas; la participación en las elecciones del Comité Académico del Instituto y el sostenimiento en el tiempo de la representación en las categorías *becarixs* e *investigadorxs en formación*. A estos ámbitos configurados para la formación y el acompañamiento de los procesos de tesis y becas, cabe sumar los espacios informales (conversaciones en pasillos, jornadas de escritura de tesis, el famoso grupo de *Whatsapp* de “lxs IICEANXS”, lecturas de capítulos de tesis entre compañerxs) que se fueron tejiendo a partir de los vínculos construidos en los espacios formales. Por lo tanto, esta política del IICE permitió en su implemen-

tación —y en las resignificaciones propias del echar andar propuestas— prefigurar desde lo micro y lo cotidiano tanto el tipo de trabajo científico como las relaciones entre científicas que entendemos como deseables. Relaciones de solidaridad personal y académica antes que de competencia, de socialización de información, de apertura de contactos, de facilitación de acceso a materiales y autorxs según los recorridos particulares; en fin, relaciones que podríamos llamar de amistad que perduran incluso entre becarixs o tesistas que actualmente no lo son más o que, incluso, ya no tienen como lugar de trabajo el IICE.

La particularidad e importancia de esta política del IICE no solo la evaluamos desde nuestra experiencia personal y académica como becarias y tesistas, sino también en los diálogos con compañerxs de otros Institutos de la UBA. En esas conversaciones, se hacía evidente el carácter formal de su pertenencia a los lugares de trabajo y la falta de espacios de articulación entre lxs investigadorxs en formación en el interior de los Institutos en la universidad.

Espacios sostenidos de encuentro entre becarixs

El Grupo de Investigadorxs en Formación ha venido realizando reuniones de trabajo periódicas, sostenidas especialmente por sus becarixs, e impulsadas inicialmente por la Dirección y la Secretaría Académica del Instituto. En el marco de estos encuentros y de las preocupaciones compartidas surgió la iniciativa de realizar Jornadas de Investigadorxs en Formación, las Clínicas Metodológicas, los Ateneos y los Grupos de Escritura Académica entre pares.

La necesidad de espacios de intercambio respecto de todas las cuestiones que hacen a la formación en el oficio de la investigación fue capitalizada por estas reuniones como una

manera de romper con el trabajo solitario. Esto último, sumado a los diálogos más informales que acontecieron desde las mismas reuniones, el compartir las situaciones particulares y los vínculos que se fueron forjando dio impulso a la consolidación del grupo de becarixs, permitiéndoles asimismo el surgimiento como colectivo con preocupaciones e intereses propios.

Las Jornadas de Investigadores/as en Formación en Educación

Las Jornadas Nacionales y Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación son organizadas por lxs Investigadorxs en Formación del IICE. Allí confluyen becarixs doctorales y posdoctorales Conicet, becarixs de maestrías y doctorados UBA, investigadorxs en formación sin beca y ex becarixs. La iniciativa de realizar las Jornadas surgió desde lxs Investigadorxs en Formación, con apoyo y promoción de la Dirección del IICE, con la intención de crear un ámbito para la reflexión sobre temas y problemas propios del campo educativo, junto a colegas de otras universidades, Institutos Superiores de Formación Docente y Centros de Investigación. Las primeras Jornadas se realizaron en el año 2008 y a partir de allí se ha ido consolidando este espacio académico a través de las sucesivas ediciones hasta la actualidad. El proceso de expansión estuvo dado por el pasaje de su carácter de *Jornadas Nacionales* a su condición de *Latinoamericanas*. La intención fue contribuir a la construcción de redes entre espacios de investigadorxs de todo el país, como así también de la región. Acompañando ese cambio de escala, se dio un fortalecimiento de los subsidios que garantizan el sostenimiento de Jornadas gratuitas. Al subsidio de la Facultad de Filosofía y Letras, se sumó el aporte del Fondo para la

Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT) para reuniones científicas.

Las Jornadas se proponen socializar proyectos de investigación educativa en curso, discutir problemas teóricos, epistemológicos y metodológicos, explicitar y debatir perspectivas teóricas y abordajes de investigación, señalar inquietudes del oficio de investigadorx (de nuestras prácticas) y compartir los avances y desafíos que el hacer y la formación en investigación suscitan.

Desde lxs Investigadorxs en Formación del IICE, comprendemos a las Jornadas como un espacio de reflexión y debate de quienes compartimos la tarea de investigar temáticas educativas desde distintas tradiciones, enfoques y áreas disciplinares. Al mismo tiempo, se presentan como un espacio de formación y de consolidación de las trayectorias investigativas. En este sentido, cabe destacar la impronta particular de las Jornadas: se convoca a aquellxs que se están formando en el campo de la investigación en educación alrededor de una dinámica de discusiones tanto con pares como con especialistas en la temática (Investigadorxs Formadxs convocadxs en calidad de Comentaristas), de modo de enriquecer los proyectos de investigación a partir de sus comentarios. En este rico intercambio de sujetos de trayectorias y recorridos variados se aportan miradas específicas y diversas sobre las prácticas educativas y la investigación social en educación de nuestra región. Se asume también que la Universidad no detenta la exclusividad en la producción de conocimiento, considerando también que la formación docente es un espacio donde se hace investigación. Finalmente, entendemos las Jornadas como un espacio público y gratuito en el marco de una apuesta por la democratización del conocimiento y la educación pública. La formación en investigación y el conocimiento producido debe ser accesible para todxs, y no debe

regirse por lógicas de mercado. Esta fue y es una (nuestra) premisa irrenunciable.

Una constante en las Jornadas desde sus orígenes ha sido destinar un espacio para debatir y reflexionar respecto a la situación de las instituciones de investigación en la Argentina y los efectos de las políticas científicas implementadas particularmente en el campo de las ciencias sociales. Asimismo, la preocupación por la situación de lxs Investigadorxs en Formación en nuestro país ha acompañado las distintas Jornadas realizadas, con un fuerte consenso sobre la precariedad de su situación laboral y la necesidad de su abordaje por parte de las autoridades. De esta preocupación compartida, en distintas ediciones de las Jornadas se impulsaron Foros de Discusión con la comunidad académica. Como ejemplo podemos mencionar el Foro en el año 2014 de "Política científica e investigación en ciencias sociales. Desafíos y perspectivas para los investigadores en formación", y en el año 2016 el Foro de Políticas Científicas con participación de distintas organizaciones que representan los intereses reivindicativos y políticos del sector de becarixs e investigadorxs. Estos ejemplos dan cuenta del objetivo explícito de las Jornadas relativo a reflexionar sobre el compromiso de lxs investigadorxs con la sociedad, en la línea de asumir el carácter situado de la investigación y sus sujetos que son parte —como interioridad— de la realidad que buscan comprender.

Como producto de las Jornadas, que en 2018 cumplieron ya diez años, se han editado seis libros (cuatro de ellos en formato digital disponibles en la Página Web del IICE) que se corresponden con las distintas ediciones de las Jornadas hasta la fecha. Cada libro recoge las contribuciones de lxs Investigadorxs en Formación del IICE, presentadas originalmente como ponencias y luego reelaboradas para su publicación en formato capítulo de libro. Para la publicación de los libros, se contó con el apoyo de la Subsecretaría de Publicaciones de

la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. De igual modo, se fueron sumando espacios virtuales que no se encontraban en la primera edición de las Jornadas: un blog, una página web, la plataforma de eventos académicos de la Facultad y un perfil de Facebook. Además de ser espacios para informar sobre las Jornadas, funcionaron como ámbitos para otorgarle mayor visibilidad.

Clínicas de Metodológicas y Ateneos de trabajo entre pares

Las Clínicas de Trabajo Metodológico constituyen otro ámbito significativo de formación dentro de las Jornadas. Fueron concebidas con el propósito de promover la reflexión sobre problemáticas y desafíos específicos del trabajo de la investigación, y coordinadas por investigadorxs formadxs con experiencia en diversas perspectivas y enfoques teórico-metodológicos. Han resultado una propuesta interesante respecto de los fines con las que fueron pensadas, permitieron ubicar las preocupaciones particulares de lxs investigadorxs en formación en el marco de problemáticas teóricas y epistemológicas de mayor abstracción, e identificar posibles caminos para la resolución de dificultades propias del oficio de investigar. Retomando el sentido de estas Clínicas durante las Jornadas, lxs becarixs llevan adelante Clínicas de trabajo durante todo el año con especialistas de la Facultad, que acompañan las preocupaciones ligadas a su tesis de posgrado.

Del mismo modo, la organización de Ateneos entre lxs becarixs conforma una actividad formativa muy valorada en el espacio de los investigadorxs en formación. Consisten en reuniones de presentación y discusión sobre los avances de las investigaciones con la invitación de lxs Directorxs o Codirec-

torxs de lxs tesistas. Se configura una dinámica de intercambio que implica no solo una retroalimentación al/la tesista que comparte su trabajo sino que también contribuye a la reflexión sobre la propia investigación de quienes participan.

Grupos de Escritura Académica: el trabajo entre pares

De los encuentros periódicos de lxs Investigadorxs en Formación y Becarixs del IICE, surgió la preocupación compartida sobre la dificultad de avanzar con las escrituras múltiples que debe enfrentar quien se inicia en el camino de la investigación (ponencias y artículos para revistas académicas, proyectos de becas y hasta la escritura de la propia tesis). Con esa preocupación, el mismo grupo sugirió a la Dirección del IICE gestionar alguna propuesta de formación en escritura académica desde el Doctorado de Educación de la Facultad. Así fue que, en el año 2013, se dictó un Seminario de Doctorado coordinado por la Dra. Paula Carlino y la Dra. Laura Colombo.

De esa experiencia de formación se conformaron, en el año 2015, los Grupos de Escritura Académica, dispositivos pedagógicos nacidos de la necesidad de tesistas de posgrado cuyos proyectos de tesis radicaban en su mayoría en el IICE, aunque no exclusivamente, incorporando a tesistas de otras Facultades e incluso de otras universidades del país. Nacidos como espacios para compartir borradores y practicar la escritura como una herramienta de pensamiento necesaria para avanzar en el proceso de formación en investigación, estos grupos —mediados por la interacción entre pares— ayudan a organizar los tiempos de escritura propios, a revisar borradores ajenos y discutir e incorporar las reglas del juego del mundo académico.

Creados con el objetivo de combatir lo solitario de la tarea de la escritura en investigación, los Grupos se multiplicaron, y actualmente funcionan siete en el seno del IICE. Desde el 2018, se encuentran bajo la coordinación de quienes fueron sus miembros originarixs, con la Coordinación General de la Dra. Laura Colombo (Violeta para nosotrxs). Los grupos se reorganizan cada cuatrimestre, tras la evaluación conjunta de sus miembros y un plenario entre Coordinadorxs. Año tras año, nuevxs compañerxs se suman a la propuesta que ya lleva siete años de trabajo sostenido colectivamente. Durante los dos años de pandemia de COVID-19, los Grupos continuaron funcionando (reconvertidos a la virtualidad) y se constituyeron en un espacio central de acompañamiento en la soledad de la escritura (reforzada por el encierro). Lxs Coordinadorxs también asumieron la tarea de documentar y dar a conocer la experiencia, con la convicción de que visibilizar la tarea de los grupos es también mostrar el valor de la experiencia colectiva y la afectividad que permiten sostener estos espacios, para que esta experiencia valiosa pueda replicarse en otras universidades.

Con la misma impronta democrática que los demás espacios impulsados por lxs Investigadorxs en Formación, los Grupos de Escritura Académica se constituyeron con el correr de los años en espacios de trabajo compartido y en un verdadero sostén de la tarea de tesistas, becarixs, ex becarixs, y otrxs compañerxs que continúan participando hasta el día de hoy.

Participación de lxs Investigadorxs en Formación en los órganos asesores del IICE

Desde la política del IICE, iniciada por Tono Castorina, y sostenida por las autoridades actuales, se impulsó la partici-

pación y mayor presencia de lxs Investigadorxs en Formación en los ámbitos de decisión del Instituto. En ese marco, y producto de la consolidación del trabajo colectivo, se originó al interior del Grupo de Becarixs una iniciativa que implicaba la elección en Asamblea de quiénes se constituirían como representantes en el órgano colectivo asesor del IICE (Junta Consultiva anteriormente, hoy denominado Comité Académico). Esta forma de elección de representaciones prioriza la toma de decisiones por consenso en el marco del plenario del conjunto de becarixs, del cual surgen las duplas que participarían formalmente en las elecciones sin competir entre sí.

En el marco del cambio de Reglamento para la conformación de los Institutos de Investigación de la Universidad de Buenos Aires, se incorporó en el IICE la representación de lxs Auxiliares de Investigación (aquellxs investigadorxs sin beca que participan en los proyectos). No obstante, se decidió mantener la dinámica del trabajo como colectivo de Investigadorxs en Formación entre Becarixs y Auxiliares en relación al trabajo en el Comité. Durante la gestión de lxs representantxs de Becarixs en el Comité Académico, buscamos socializar la información y las decisiones que se tomaban conjuntamente en dicho espacio a partir de la elaboración de memorias compartidas. Además, llevamos problemáticas relativas a la especificidad de nuestro trabajo en investigación, y compartidas por nuestrxs compañerxs, para contar con el apoyo del IICE (especialmente temáticas asociadas a la recomposición de los estipendios, la obligatoriedad del requisito de un cargo docente en la UBA en las becas UBACyT, la necesidad de extensión de las becas durante la pandemia por la sobrecarga de trabajo de cuidados y la imposibilidad de continuar con los trabajos de campo *in situ*). Cabe señalar que, aunque con problemáticas comunes, también los tipos de beca (de maestría o doctorado) y la distintas agen-

cias promotoras y financiadoras (UBA, CONICET, Agencia) generan una heterogeneidad de condiciones y situaciones particulares dentro del Grupo de Becarixs que requieren ser atendidas.

Siguiendo nuestra tradición, en el año 2021, lxs representantxs salientes del Comité Académico impulsamos espacios de balance de nuestra gestión juntos con lxs becarixs, con el objetivo de invitarlxs a continuar con este trabajo. Ellxs son quienes ahora seguirán desarrollando esta tarea a partir de sus nuevas representaciones elegidas en octubre del 2021. Con una fuerte impronta democrática, impulsada por la Dirección del Instituto, lxs representantes portan voz y voto en este espacio de decisiones, buscando visibilizar las problemáticas específicas de quienes se están formando en la investigación educativa.

Un final abierto

Este libro constituye un modo de visibilizar las experiencias y la tarea hasta aquí realizada por el Grupo de Investigadorxs en Formación del IICE e invitar a dar continuidad a esta dinámica de trabajo colectivo a las nuevas generaciones de becarixs.

Si bien los capítulos de esta compilación son en parte el producto de un esfuerzo individual de sus tesistas, así como del acompañamiento de sus Directorxs y equipos de investigación, también consideramos que constituyen el resultado de un trabajo sostenido colectivamente en el marco del IICE. Porque nuestras investigaciones, y nuestras tesis en sí, no hubieran sido posibles sin el apoyo de esxs compañerxs en los largos e interminables días de escritura, compañerxs que compartieron nuestras alegrías y tristezas, que nos sostuvie-

ron en ese camino largo y solitario de la escritura de una tesis de Posgrado.

La impronta de este trabajo, que hoy cumple catorce años, nos anima a creer que lo realizado dejó una huella en el Instituto que esperamos dé paso a nuevos grupos de Investigadorxs en Formación que se apropien y resignifiquen del camino recorrido. Las autoras de este Prólogo, y en nombre de quienes han compartido estos años de trabajo, nos despedimos de este espacio, no sin nostalgia, pero con la confianza de que lo construido permitirá que surjan nuevas charlas de pasillo, nuevos debates, nuevos recorridos, nuevas actividades, nuevxs compañerxs, y también, por qué no, nuevas amistades que construirán lxs que vendrán.

La dimensión emocional de las trayectorias educativas y académicas

Un análisis desde la categoría de *soportes* de Martuccelli

Ezequiel Szapu

Resumen

La estructura afectiva no es una formación dada, sino que es resultado de un proceso de transformación cultural de largo plazo. No es posible abordar las emociones sin tener en consideración que están inmersas en un contexto social. La experiencia emocional del ser humano se encuentra en la base de su constitución subjetiva jugando un rol protagónico en las trayectorias vitales.

Ante la presencia de determinadas *pruebas*, mediante las cuales los actores experimentan y entienden sus vidas como sometidas a un conjunto de problemas específicos, cada individuo precisa de ciertos *soportes*. Este concepto se define a partir de conjuntos heterogéneos de elementos que se despliegan a través de un entramado de vínculos en virtud de los cuales los individuos se sostienen (Martuccelli, 2007).

Este capítulo recupera parte de los resultados de una investigación doctoral sobre las experiencias emocionales de estudiantes secundarios y su relación con las dinámicas de estigmatización escolar para ponerlos en relación con la no-

ción de *soporte* propuesta por Martuccelli. Asimismo, se utiliza dicho concepto para pensar en torno a las trayectorias académicas de posgrado, particularmente desde la propia experiencia del autor.

Introducción

La premisa que enuncia que el ser humano es un ser social por naturaleza no es nueva, sino que puede rastrearse hasta los tiempos de Aristóteles. A diferencia de otras especies, desde su nacimiento requiere del cuidado y la protección de otros para poder subsistir y desarrollarse plenamente. La existencia de cada individuo está amarrada a su condición social y a sus interacciones cotidianas. La aceptación de esta idea se torna necesaria a la hora de intentar comprender el origen y desarrollo de ciertas funciones y propiedades humanas.

> Los seres humanos han evolucionado en un mundo que alberga otras existencias aparte de la de ellos mismos. Por consiguiente, cada hombre está constituido por naturaleza para la vida en compañía, es decir, para una vida en relación con una gran variedad de existencias, algunas amigables, otras hostiles, algunas inanimadas, otras vivientes, y algunas de estas últimas, humanas. De acuerdo con esto, la mayoría de los atributos y propiedades del ser humano tienen funciones que solo pueden ser entendidas si se consideran en relación con otras existencias. (Elias, 1998: 316)

Haciendo una lectura superficial, podría pensarse que el recién nacido precisa del otro para la satisfacción de necesidades primarias como la provisión de alimento y abrigo,

por ejemplo. Sin embargo, ya desde el inicio de su vida, el individuo requiere de la mirada y el reconocimiento de los demás (Honneth, 2011).

La existencia del hombre adquiere sentido solo a través de los símbolos y valores de la comunidad social en la que está inmerso. La observación y los juicios que el sujeto realiza sobre el mundo y sobre sí mismo estarán condicionados por la significación que les otorgue a estos. Al respecto, podemos retomar a Marx (1968, 2009) quien plantea que el ser humano es un ser social que determina su conciencia. Aunque vale la pena resaltar que lo hace en función de los entramados de interdependencia (Elias, 1987, 1990b) que establece con los demás.

Del mismo modo que los cuidados ligados a las necesidades físicas, se desarrolla un vínculo afectivo que resulta fundamental en la construcción de la propia imagen. La mirada "tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del Otro están dotados del privilegio de otorgar o quitar significaciones esenciales" (Le Breton, 2010: 134).

La importancia de la presencia de un otro se vuelve crucial ya no solo para obtener recursos materiales, sino también para dotarse de un mundo simbólico que permita al nuevo individuo interactuar con los demás (y con uno mismo) a los fines de constituirse como sujeto. "El sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social" (Wieviorka, 2006: 241).

Una de las categorías que resultan de utilidad a la hora de analizar el modo en que las y los jóvenes van construyendo subjetividad a lo largo de su paso por la escuela es la de *soporte*, entendida como conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos en virtud de los cuales los individuos se sostienen (Martuccelli, 2007). "Pocas cosas son más frágiles

e inestables que el individuo que requiere, para existir y sostenerse, de un gran número de soportes externos e internos, materiales y simbólicos" (p. 72).

Dicha herramienta teórica posibilita el análisis de referentes significativos (ya sea un adulto, un par, un grupo, una institución, etcétera) que le permiten a la o el estudiante atravesar las pruebas que se presentan en sus trayectorias vitales, teniendo en cuenta el rol de la escuela en este proceso. Según la perspectiva de Martuccelli, los actores van confrontando una serie de pruebas estructurales durante su proceso de individuación. En *Las sociologías del individuo*, Martuccelli & Singly (2012) retoman una definición de *prueba* aportada por Wright Mills en 1959, entendiéndola como una "noción teórica que busca articular los problemas personales con las estructuras sociales que los crean o amplifican" (p. 72). Esta herramienta teórica facilita una articulación entre lo individual y lo colectivo, permitiendo dar cuenta del papel de las estructuras sociales a partir de los desafíos que deben atravesar los actores. Estas pruebas son comunes a los integrantes de un colectivo, aunque son atravesadas de manera diversa y desde distintas posiciones.

Parte de los resultados de la investigación que da lugar a este capítulo arrojan que la autoimagen de las y los entrevistados está íntimamente relacionada con su valía social. El modo en que se perciben se ve afectado por el tipo de vínculos que establecen con otros, ya sea entre pares o con los adultos. Se entiende que para ciertos jóvenes la escuela secundaria representa una prueba que, para ser superada, requiere de la mediación de ciertos soportes.

Este estudio de carácter cualitativo tiene como campo problemático a los cuerpos y las experiencias emocionales en las dinámicas de la estigmatización a partir de la mirada de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias. Para su desarrollo se realizaron cuarenta entrevistas en profundidad y

cuatro grupos focales en dos escuelas secundarias de gestión estatal ubicadas en zonas urbano periféricas de la Ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires.

A lo largo del proceso de investigación, al reflexionar en torno a las implicancias que surgen de estudiar las experiencias emocionales, es posible advertir que la relación entre autovalía y calidad de los vínculos que se observa en las y los jóvenes de escuelas secundarias también está presente en las trayectorias de posgrado. Sin ánimos de realizar un autoanálisis, resulta interesante detenerse a pensar cómo dentro de las condiciones de producción académica es necesario contar con factores materiales (la obtención de una beca, acceso a bibliografía y programas de procesamiento de datos), pero también sociales como el trabajo en grupo, la realización de lecturas cruzadas, el intercambio de experiencias entre pares y el seguimiento por parte de colegas más formados, que pueden operar como soportes en la trayectoria del investigador. En este sentido se resalta nuevamente la matriz social del ser humano, ya sea para atravesar las pruebas que pueden presentarse durante el tránsito por la escuela secundaria como al desarrollar una investigación y escribir una tesis.

El presente capítulo recupera parte de los resultados de la investigación doctoral citada para analizarlos a la luz de la noción de *soporte* propuesta por Martuccelli. En un primer momento se hace un breve recorrido teórico que da sustento al posterior análisis. La intención del siguiente apartado es retomar la voz de los y las estudiantes en lo que refiere a los soportes que les permiten atravesar su existencia social.

Para continuar, y teniendo en cuenta que el ser humano precisa de estos soportes a lo largo de toda su vida, en las palabras finales se intenta describir las características de lo relatado por las y los estudiantes y establecer una suerte de diálogo con los soportes que necesita un investigador a lo largo de su proceso de exploración. Un recorrido que requiere de un

compromiso, a la vez que un distanciamiento, con el objeto de estudio al que muchas veces se lo presume como solitario pero que, por lo menos en mi experiencia, cuenta con el apoyo de una directora, un equipo de investigación, un lugar de trabajo y compañeros y compañeras (Elias, 1990a). Es por esto último que sostengo la importancia de reivindicar el trabajo colaborativo en la tarea de investigar.

Marco teórico

Para continuar este recorrido y poder reflexionar en torno a los soportes que permiten a los y las jóvenes (así como a las y los investigadores) sostenerse en sus trayectorias, es imprescindible explicitar cuál es la posición respecto a la dimensión emocional del ser humano. Desde una perspectiva socioeducativa, sostenemos que la estructura afectiva no es una formación dada. Más bien es resultado de un proceso de transformación cultural de largo plazo en donde lo biológico no puede ser escindido de lo simbólico-social. Para abordar las emociones es preciso atender la perspectiva relacional de los seres humanos, que están inmersas en un contexto social (Kemper, 1990, Weiler, 1998).

En distintos trabajos se sostiene que lo que sentimos no es tan solo un estado psicológico sino un problema público (Illouz, 2007; Kaplan, 2018; Kaplan & Silva, 2016). "La emoción cobra su sentido profundo como experiencia social y cultural, individual y colectiva manifestándose o escondiéndose a través del cuerpo" (Kaplan & Szapu, 2020: 31). Ahmed (2018), las entiende como prácticas culturales que se organizan socialmente a través de *circuitos afectivos*.

El reconocimiento por parte de los otros y el autorreconocimiento se encuentran íntimamente relacionados y constituyen las bases de la conformación de la estructura afectiva

de los y las jóvenes. Una mirada de confianza y respeto en los vínculos escolares posibilitan formas de autoafirmación.

Sennett (2003), plantea que el respeto mutuo está presente entre quienes se da una correlación de fuerzas. Sin embargo, "en la sociedad moderna no hay en general expresión de consideración y reconocimiento mutuos entre los individuos más allá de estas fronteras" (p. 13). Es por ello que afirma que el respeto es un bien simbólico escaso.

El problema radica en que la atribución de valor-disvalor que gira en torno a sentirse respetado o falto de respeto por parte de los otros configura una dinámica social en la que los sujetos producen imágenes y autoimágenes. De este modo, generan inconscientemente un *cálculo simbólico* acerca de sus posibilidades y limitaciones (Kaplan, 2009). Surgen interrogantes como "¿quién soy?", "¿a quién le importo?", o "¿cuál es mi lugar en este mundo?", que, al no encontrar respuestas que favorezcan una autoafirmación del yo, se convierten en presiones sociales que se interiorizan y pueden resultar en sentimientos de autoexclusión.

La integración social se basa en el reconocimiento que se internaliza dando paso a autocoacciones que regulan los comportamientos, incluso sin estar frente a los demás. Según Illouz (2014), "el reconocimiento, en tanto imperativo tácito de otorgar valor a las otras personas como tales, independientemente de su estatus, en la interacción social y mediante ella, forma parte de la configuración de la modernidad" (p. 160).

Por su parte Martuccelli (2007), desde la perspectiva de la sociología del individuo, considera que la demanda de reconocimiento se encuentra emparentada a la disolución de "cierto orden social vinculado a la jerarquía y al honor, así como una nueva identidad más individualizada y diferenciada" (p. 247). Retomando los desarrollos de Hegel acerca de la dialéctica del amo y el esclavo, refiere a que la autoconciencia

del hombre depende pura y exclusivamente de la experiencia de reconocimiento social; experiencia que es de carácter intersubjetivo e implica una lucha por la reivindicación de la identidad de los individuos actualizada solo a través de la mirada del otro (Martuccelli, 2007). A partir del vínculo con los demás, el sujeto va estableciendo ciertos *soportes* que le permiten ir superando las *pruebas* que se le presentan a lo largo de su experiencia.

En la constitución de su subjetividad y a lo largo del proceso de individuación, los actores se van enfrentando a una serie de *pruebas* estructurales. Martuccelli & Singly (2012), retomando una definición de prueba aportada por Wright Mills (1959), la entienden como una "noción teórica que busca articular los problemas personales con las estructuras sociales que los crean o amplifican" (p. 72). Esta herramienta teórica permite realizar un análisis del papel de las estructuras sociales a partir de los desafíos que deben atravesar los sujetos, facilitando, de esta manera, un acercamiento a la comprensión de la articulación entre individuo y sociedad.

En su artículo *La individuación y el trabajo de los individuos*, Martuccelli & Araujo (2010), plantean que las pruebas se conforman mediante distintos mecanismos de percepción desde los cuales los actores experimentan y entienden sus vidas como sometidas a un conjunto de problemas específicos. Supone, a su vez, un tipo de individuo que se encuentra obligado, por razones estructurales, a enfrentar dichos desafíos. Sin embargo, insiste en el carácter abierto de los sujetos a la hora de apropiarse de sus soportes.

"Lo más asombroso es el hecho de que cualquiera que sea el sistema de condicionamientos, prácticos y simbólicos, al cual esté sometido un actor (individual o colectivo), este siempre puede actuar y, sobre todo, actuar de otra manera" (Martuccelli, 2009: 6).

Estas elecciones, cada vez más conscientes y autónomas en la medida en que uno va creciendo, forman parte de una identidad y juegan un papel en el reconocimiento de los demás frente a ellos, así como en el establecimiento de soportes.

> La noción de *soporte* apunta pues a aprehender estos conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos, que suponen un diferencial de implicación según las situaciones y las prácticas, y gracias a los cuales los individuos se sostienen [...] El estudio de los soportes gira así en último análisis alrededor de la consistencia de los entornos que rodean a los actores. (Martuccelli, 2007: 81-82)

En términos operacionales, los soportes de un individuo se estudian a partir de su sociabilidad, esto es, de las redes formales e informales que los constituyen. La red relacional de los individuos ofrece una imagen de los sostenes que le permiten existir como tal, pero además existen otros, de naturaleza simbólica o imaginaria, cuya identificación resulta más difícil de establecer. Martuccelli (2007) plantea que hay un gran número de elementos que cumplen el rol de soportes. Estos pueden ser más o menos visibles, manifestarse de diversas maneras y contar con un mayor o un menor grado de reconocimiento.

> Uno de los grandes dramas de nuestros contemporáneos hoy, es saber cómo hacer para que cada uno de nosotros logremos sostenernos en la vida. ¿Cómo lograr soportar la vida cotidiana? ¿Cómo hacer para que la existencia, como categoría desnuda de la vida, no te invada? Para responder a estos desafíos es imperioso

> recurrir a diferentes soportes. (Martuccelli & Singly, 2010: 12)

Desde esta perspectiva, las pruebas que son impuestas socialmente, si bien son comunes a los integrantes de un determinado grupo, son atravesadas de manera diversa y desde distintas posiciones por cada uno de ellos.

En contraposición con la falacia que genera la sociedad moderna, donde se plantea un tipo de individuo sostenido desde el interior, se les otorga trascendencia a los soportes para el sostenimiento de las trayectorias. Cabe pues, entonces, plantearnos para el presente análisis las siguientes preguntas: ¿De qué modo los y las jóvenes se sostienen frente a las pruebas que les va imponiendo su experiencia vital? ¿Cuál es el rol de la escuela en el establecimiento de soportes?

Pero en la misma línea, podríamos plantear interrogantes similares para un o una investigador/a en formación: ¿De qué modo las y los investigadores se sostienen frente a las pruebas que les va imponiendo su experiencia vital? ¿Cuál es el rol de su entorno académico en el establecimiento de soportes?

Resultados

Las narrativas de los y las estudiantes que entrevistamos permiten recuperar toda una serie de experiencias asociada a la existencia de soportes. En un primer lugar, cabe resaltar que las trayectorias juveniles se ven atravesadas por la emoción de dolor social. El sentimiento de malestar en tanto expresión de un sufrimiento socioemocional se pone de manifiesto en los testimonios recogidos en nuestro estudio a partir de su vinculación con diversas circunstancias que los afectan o los deprimen. Son experiencias vividas tanto den-

tro como fuera de la escuela que producen una angustia que, si bien es interna y personal, está íntimamente relacionada con las condiciones materiales y simbólicas de existencia.

Frente a ello la búsqueda de reconocimiento se pone de manifiesto en la necesidad de recibir de otro (ya sea un/a par o un/a adulto/a) una mirada de confianza y de cuidado para poder tramitar el padecimiento en su constitución como sujetos. En otras palabras, las y los jóvenes relatan la ausencia o el modo en que se aferran a los soportes que van obteniendo a partir de su experiencia escolar.

Una de las circunstancias que plantean los y las jóvenes que entrevistamos se refiere a los vínculos intergeneracionales. El tipo de relación que mantienen con las y los adultas/os, ya sean profesionales de la institución o familiares, influyen en sus modos de sentir y actuar.

> Porque en sí mi mamá es de prohibirme todo. No es por la etapa de la adolescencia, yo siempre lo dije, porque desde chica mi vieja me jode;[1] entonces es un problema conmigo, creo, porque a mi hermana más grande la idolatra. A mi otro hermano también. Porque mi hermana creo que terminó la secundaria a los quince y ya era profesora de inglés. Y mi vieja quiere que yo me parezca a ella. Y, por ejemplo, lo que yo quiero estudiar no me lo deja estudiar.
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

En algunos testimonios los y las mayores aparecen como figuras que generan malestar en lugar de ayudar a paliar el sufrimiento. Esta situación se repite teniendo como protagonista ya sea a algún familiar o a un/a referente de la ins-

1 Molesta.

titución como se ejemplifica en el siguiente fragmento de entrevista.

> Entrevistado: Yo también he tenido roces con profesores que estaban enojados y me han levantado la voz y los hice callar. Es de calentón pero [...] Para no hacerles tener la razón, porque a veces no tienen la razón y [...] Son mayores, hay que tenerles respeto, pero respetame vos también si querés respeto. Es mutuo.
>
> Entrevistador: ¿Sentiste que no te escuchan?
>
> Entrevistado: Sí, no te escuchan. Están hablando con ellos mismos parece, porque están en la nada misma. Igual no es con todos los profesores, es con algunos nomás.
>
> (Estudiante varón de 5to año)

En ciertas ocasiones, las agresiones o faltas de respeto de los y las jóvenes pueden estar vinculadas al hecho de no sentir que —los y las adultos/as— las y los escuchan, valoran, comprenden, miran, y respetan. De este modo, lo que viven como una falta de reconocimiento se traduce en una actitud defensiva. Aunque no es la única estrategia que puede inferirse al escuchar los testimonios.

> Somos incomprendidos a veces, porque nosotros tenemos un punto de vista distinto al que tienen los grandes. Los grandes nos ponen límites, nos dicen: 'Esto no lo hagas', y nosotros, como somos jóvenes, eso lo vamos a hacer. 'Acá no te metas que es repeligroso, vas a tener problemas', ¿y qué?, vamos y nos metemos ahí. Porque es todo para meterles la contra. Porque

hay veces que no nos prestan atención, no nos escuchan como tiene que ser. Nos dicen: 'Tenés que hacer esto, tenés que hacer aquello' y nunca nos preguntan bien lo que queremos hacer nosotros, qué es lo que nos gusta hacer a nosotros.

(Estudiante varón de 5to año)

En el marco de los vínculos intergeneracionales, en algunos casos, los y las docentes y otros/as profesionales de la institución escolar son emparentados/as al malestar debido a su falta de atención. Queda expresada en los testimonios la necesidad de sentirse escuchadas/os por parte de las y los adultas/os, demanda que refiere tanto a la cantidad de espacios de escucha, como a su calidad.

Como veníamos sosteniendo, este tipo de conflictos puede derivar en distintas acciones como puede ser una agresión, hacer lo contrario a lo que se les está pidiendo o, en otros casos, en reacciones evasivas como la decisión de cambiarse de escuela.

Entrevistador: ¿Y por qué te cambiaste?

Entrevistado: Como tuve un par de problemas ahí mis papás me cambiaron.

Entrevistador: ¿Problemas de qué?

Entrevistado: Sí, escolares. Tuve problemas con un profesor y no fui más a esa materia, y bueno, ahí mis papás decidieron cambiarme. Porque lo iba a tener en 5to, 6 to y 7 to.

(Estudiante varón de 5to año)

Este tipo de estrategias adoptadas por las y los jóvenes ante el establecimiento de vínculos signados por el destrato, la falta de reconocimiento o las agresiones verbales, se repite al hablar de los pares.

> Entrevistado: En la otra escuela me molestaban un poco, por eso me cambié [...]
>
> Entrevistador: ¿Por qué te molestaban?
>
> Entrevistado: Me molestaban [...] porque me decían tonto y esas cosas. Pero yo nunca respondía. Porque yo nunca alentaba a pelear y esas cosas. Me decían tonto.
>
> (Estudiante varón de 2do año)

Para el caso de los y las pares, el dolor social sufrido pareciera estar ligado no solo a la falta de reconocimiento, sino también a las burlas, los insultos, los apodos y otros tipos de violencia en algunos casos verbal y, en otros, física.

> Entrevistador: ¿Te gusta venir a la escuela?
>
> Entrevistada: Sí. Más o menos. El único momento que no me gusta es cuando me cargan.
>
> Entrevistador: ¿Te cargan?
>
> Entrevistada: Por el peso. Eso sí me molesta. A veces no vengo porque me siento mal por lo que me dicen. Pero sí me gusta venir al colegio.
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

El descontento y desgano frente a determinados vínculos son vivenciados como sensaciones de la que no se puede escapar. El racismo y la discriminación, ligados a mecanismos de exclusión y falta de reconocimiento, son percibidos como algo que perdura en el tiempo y el espacio, como algo que sucede de manera constante sin importar cuál sea el lugar que se habite.

> Pero siempre eso en todas las escuelas. No te digo en todas, pero en casi todas hay, siempre va a haber racismo, siempre va a haber alguien que discrimina a otra persona por su tono piel, o por cómo habla o porque sos de otro país. Siempre van a estar esas personas que te van a joder con todo. Si sos bolita, porque sos bolita. Y si sos argentino porque sos argentino.
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

Más allá de estos relatos, es notorio que ante la pregunta sobre "¿Te gusta venir a la escuela?", las y los estudiantes en casi en su totalidad responden que sí. Ya sea para encontrarse con sus amistades, para aprender, para "escapar" del aburrimiento o para estar lejos de los problemas familiares, la escuela es representada como un espacio en el cual prefieren estar, antes que en el hogar o en la calle.

Vale la pena en este punto explicitar algunos interrogantes para seguir pensando: ¿Por qué prefieren estar en la escuela antes que en otros lugares? ¿Qué es lo que les brinda este espacio que no pueden encontrar en otros? La noción de soporte puede sernos de utilidad para esbozar algún tipo de anticipación de sentido a estas preguntas.

En el siguiente caso, por ejemplo, la estudiante relata el modo en que la escuela (y sus distintos actores) la ayudaron a atravesar la angustia causada por un problema de salud.

> Entrevistados: ¿Quién más tuvo momentos de tristeza en la escuela?
>
> Entrevistada: Yo cuando empecé a tener problemas de salud, tengo una patología, un quiste, un soplo en el corazón, y era todos los días llorar. Estaba con ella y otra compañera más que eran las que me acompañaban siempre, pero eran todos los días bajón.
>
> Entrevistador: Y con esa tristeza, ¿cómo te ayudo la escuela? ¿Te acompañaba la escuela en esos momentos de tristeza?
>
> Entrevistada: Si, los profes y las chicas y la preceptora que era la que estuvo siempre.
>
> Entrevistador: Sí. ¿Te sentiste contenida por la escuela?
>
> Entrevistada: sí
>
> (Entrevista grupal – 2do año)

A continuación, otro estudiante relata cómo se sentía apoyado ante el fallecimiento de un ser querido por su preceptora, con quién se sentía identificada.

> Yo me sentía más cómodo hablando con mi preceptora que con ellas (el personal del gabinete de orientación), porque decían: 'nosotros convivimos con la muerte', que esto, que aquello (risas). 'La muerte es pasajera', que esto, que aquello. Porque yo me sentía mal, por el fallecimiento, bueno, estaba de luto, y mi preceptora me entiende porque ella perdió a su papá,

> y con ella me sentía más cómodo hablando. Me decía: ‘Vos tenés que darte tu tiempo’.
>
> (Estudiante varón de 5to año)

Ante distintas situaciones de sufrimiento, las y los jóvenes encuentran en la escuela un refugio, un espacio en el cual tramitar el dolor social. La contención y la escucha aparecen en los discursos como elementos importantes para el análisis de los soportes.

> Entrevistada: A veces hay chicos que también tienen problemas familiares y se sienten remal. No tienen con quién hablar para desahogarse y decir todo.
>
> Entrevistador: ¿A vos te pasa eso? ¿Sentís que no tenés con quién hablar tus problemas?
>
> Entrevistada: No. Mayormente sí, tengo. Con mi mejor amiga. Pero con mis familiares no, nunca.
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

La escuela es el lugar en donde los y las jóvenes pueden tramitar el sufrimiento generado a causa de un problema de salud, una dificultad de comprensión de una materia, conflictos con las y los compañeras/os o situaciones de violencia familiar, entre otros. Mediante el establecimiento de soportes que facilitan la experiencia escolar, sus estudiantes logran hacer pie y atravesar las pruebas que se vayan presentando en sus trayectorias vitales.

> Entrevistador: ¿Y te gusta venir a la escuela?

Entrevistada: Sí, me gusta.

Entrevistador: ¿Por qué? ¿Qué es lo que te gusta de la escuela?

Entrevistada: Me gusta cómo enseñan los profesores y mis amigos. Me gusta venir acá [...] Los profesores de ahora, de 5to cuarta son muy divertidos, me gusta. Aprendo mucho. Antes no sabía matemática y ahora con la profesora que tengo me ayudó mucho y [...]

Entrevistador: Y aprobaste.

Entrevistada: ¡Y aprobé! (risas). Me tienen paciencia.

(Estudiante mujer 5to año)

Estos soportes pueden estar representados por una persona en particular, por un grupo, o por la institución en su conjunto. Asimismo, pueden ser un mismo actor quien encarne el rol de soporte en la consideración de más de un sujeto como en el caso de la directora de una de las escuelas, quien es mencionada por jóvenes tanto de 2do como de 5to año.

Entrevistada: Un problema familiar que tenía que mi papá le levantaba la mano a mi mamá. Y gracias a la directora yo pude seguir a delante porque no daba más con eso, o sea me sentía remal siempre.

Entrevistador: ¿Estabas triste?

Entrevistada: Sí.

Entrevistador: O sea que venías triste a la escuela por

ese tema. ¿Y la escuela te ayudó a resolverlo o a sentirte mejor?

Entrevistada: No, las dos cosas. Más que nada la directora me ayudó, habló con mi mamá, con mis hermanos, todo. Me ayudó a mí en banda de cosas.

(Entrevista grupal – 2do año)

La figura de esta profesional de la escuela es recuperada en distintas entrevistas y se le reconoce el hecho de involucrarse y preocuparse por el bienestar de sus estudiantes, por su estado de ánimo. Tal es el reconocimiento de esta directora que se valoran inclusive aquellas acciones que sobrepasan su rol, como el hecho de ir a buscarlos a sus hogares cuando lo considera necesario.

Entrevistada 1: En este colegio, yo me siento cómoda, por el trato que tiene la directora con nosotros.

Entrevistador: ¿Por la directora básicamente?

Entrevistada 1: Sí.

Entrevistador: Y ese trato, como decís ¿En qué se evidencia ese buen trato? Objetivamente ¿con qué cosas decís que te hace sentir cómoda?

Entrevistada 1: De que si te ve mal o algo, ponele, yo me pasé un año así en otro colegio, y no eran así los directivos. Vos por ahí entrabas mal o algo y eras como uno más ahí. Acá ella te ve mal, y va y te pregunta, como que se involucra con tus cosas, o si faltas acá, enseguida te llama para ver si te pasa algo, si necesitas

algo.

Entrevistada 2: Te va a buscar a tu casa y todo.

Entrevistada 1: Te va a buscar a tu casa, es verdad.

(Entrevista grupal - 5to año)

El sentir que los y las escuchan, respetan, valoran, reconocen, miran, ya sea un o una profesional de la institución, un compañero o una compañera, por un grupo de pares, o en la escuela en general, se constituye en un soporte que les permite a las y los jóvenes atravesar las pruebas que se les van imponiendo y ubica este espacio social en un lugar central para el sostenimiento de las trayectorias de sus estudiantes.

Conclusiones

La condición social del ser humano y su necesidad de soportes para constituirse como sujeto no es una característica exclusiva de la juventud. Ya hemos mencionado que al nacer el ser humano necesita del cuidado material y simbólico de los demás. Y si bien a lo largo del tiempo va aprendiendo a conseguir los recursos necesarios para subsistir por sus propios medios, la mirada del otro, el reconocimiento ajeno y el apoyo de los demás va ser un bastión permanente en la constitución subjetiva. Es por ello que, desde el nacimiento, durante la niñez, en la juventud y a lo largo de toda la vida adulta, el individuo va a estar siempre ligado a su entorno con el fin de obtener distintos soportes.

A partir de la lectura de los testimonios de las y los estudiantes, puede inferirse la necesidad de soportes, ya sean estos encarnados en un grupo de amigas o amigos, en la escuela en su conjunto o en un referente específico como es el caso de la directora. A partir de estos soportes se torna posible tramitar el sufrimiento social y afrontar las pruebas que se imponen como pueden ser un problema de salud, un conflicto con pares, situaciones de violencia familiar, la muerte de un ser querido, entre otras.

Para intentar establecer una suerte de paralelismo o identificar puntos de contacto entre las trayectorias estudiantiles y las académicas, es necesario identificar algunas de las posibles pruebas a las que se ven sometidas estas últimas. Vale aclarar que, al no contar con material empírico, los siguientes párrafos no pretenden reflejar un análisis minucioso, sino más bien compartir una serie de reflexiones a modo de ensayo basado principalmente en la experiencia personal.

Las pruebas que es posible identificar respecto a las incumbencias de una investigación de posgrado, pueden englobarse en el pasaje de una lógica más bien universitaria-escolar a una lógica de trabajo más ligada a la investigación. Ello se refleja en los siguientes cambios: el tipo de producción requerida, de exámenes o trabajos prácticos se pasa a la escritura de ponencias, artículos y a la confección de una tesis (que en mi caso particular no es requerida en la carrera de grado); la cursada, de tener una oferta limitada y enmarcada en un programa estructurado, a verse en la necesidad de cumplir con una cierta cantidad de créditos a partir de los antecedentes y la aprobación de seminarios (esto dada la estructura del doctorado en cuestión, lo cual puede diferir si se tratara de una maestría o especialización); la relación con el material empírico, de realizar acercamientos breves, enmarcados en una consigna de trabajo de alguna materia a concretar un

trabajo sistemático de recolección de datos con el fin de contrastarlos con el marco teórico desarrollado.

El primer y gran soporte (tanto material como simbólico) que puede mencionarse respecto a este nuevo mundo que se abre a partir de la inscripción en una carrera de posgrado es la obtención de una beca. No solamente en lo referido al aporte material, sino también porque para su obtención es requisito formar parte de un equipo de investigación y tener una sede de trabajo.

En mi caso particular, puedo decir que, a partir de la beca, conseguí hacerme de otros soportes constituidos por mi directora, el equipo de trabajo del que formo parte y el lugar de trabajo sede de mi investigación. Estos andamiajes dotaron mi recorrido académico de nuevas experiencias tales como lecturas compartidas, trabajo colaborativo, construcción colectiva de conocimiento, entre otras.

Materializados en reuniones de equipo y de becarias/os, planificación de jornadas, participación en simposios, viajes compartidos, discusiones, grupos de lectura y, en este último tiempo, encuentros virtuales, la mirada del otro se hizo presente en mi trayecto de investigación permitiéndome ganar experiencia y sentirme reconocido. Un ejemplo de ello puede verse claramente en lo que hace al nuevo registro de escritura. Ante la incertidumbre de cómo escribir un artículo, cómo redactar un *paper* o cómo encarar una presentación, la lectura comprometida de mi directora, mis compañeros de equipo y otros becarios aportó una cuota de seguridad alejando el miedo y la angustia frente a este nuevo desafío.

A modo de cierre y retomando la palabra de las y los estudiantes y mi propio recorrido, es posible afirmar que la presencia de soportes resulta fundamental para la constitución subjetiva en distintos momentos de la trayectoria vital de un individuo. A partir de este análisis se ha logrado identificar distintos tipos y fuentes de sostén, ya sean materiales

o simbólicos, encarnados en una persona, un grupo o una institución, pero es imprescindible reconocer su importancia a la hora de superar las pruebas que se van imponiendo socialmente.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. UNAM.

Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1990a). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Península.

Elias, N. (1990b). *La sociedad de los individuos*. Península.

Elias, N. (1998). Sobre los seres humanos y sus emociones: Un ensayo sociológico procesual. Weiler, V. (Comp.), *La civilización de los padres y otros relatos*, pp. 291-330. Norma.

Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trott.

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz.

Illouz, E. (2014). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Katz.

Kaplan, C. V. (Dir.). (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 9, pp. 117-128.

Kaplan, C. V. y Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación sociopsíquica de las emociones. *Praxis educativa* (Argentina),vol. 20, núm. 1, pp. 28-36.

Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. CLACSO. *Voces de la Educación*. ENSV - Nosótrica. Disponible en: http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1804.pdf

Kemper, T. D. (1990). Social Relations and Emotions: A Structural Approach. *Research Agendas in the Sociology of Emotions*, pp.207-233. State University of New York.

Le Breton, L. (2010). *Rostros*. Letra Viva.

Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. LOM.

Martuccelli, D. (2009). La teoría social y la renovación de las preguntas sociológicas. *Papeles del CEIC*,vol. 2, núm. 51, pp. 1-31.

Martuccelli, D. y Araujo K. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educaçao e Pesquisa*, vol. 36, pp. 77-91.

Martuccelli, D.; Singly, F (2012). *Las sociologías del individuo*. LOM.

Marx, K. (1968). *El capital, Tomo I*. Fondo de Cultura Económica.

Marx, K. (2009). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse), Tomo I*. Siglo Veintiuno.

Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.

Weiler, V. (1998). *Figuraciones en proceso*. Fundación Social, Universidad Nacional de Colombia.

Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*,vol. 15, núm. 1-2, pp. 239-248.

La implicación afectiva en el trabajo de investigación científica

Dario Hernán Arévalos

Resumen

En este capítulo me propongo delinear un recorrido sobre mi implicación en términos afectivos como investigador integrante del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Para esto, focalizo en los condicionamientos de clase, sociales e institucionales que estructuraron mi trayectoria educativa.

Un supuesto de partida es la noción de *trayectoria* tal como lo postula Flavia Terigi (2009), en tanto recorrido que realizamos a partir de la construcción de sentidos no reductibles a determinismos externos o a un mero subjetivismo. Desde esta lectura pretendo explicitar los pliegues y despliegues de mi subjetividad en un trayecto particular e históricamente situado donde ha cobrado fuerza el entramado institucional a partir del cual he ido constituyendo un camino académico.

El trabajo se organiza de la siguiente manera: A modo de introducción me refiero a la construcción del objeto de investigación a partir de mi inserción institucional en la

Universidad de Buenos Aires. En un segundo momento, recupero la noción de *implicación* desde las contribuciones de Ardoino y Barbier, con el objeto de analizar las expectativas, temores y fantasías, que recorrieron los hilos que componen las ligaduras hacia el mundo académico. Finalmente, explicito los distintos *soportes*[1] que favorecieron la producción de mi tesis doctoral.

Introducción

En nuestro país el acceso irrestricto a la universidad es un derecho fundamental que las personas deberían poder gozar con total plenitud. Sin embargo, las condiciones de vida que atraviesan a gran parte de la población hacen que esta empresa se convierta en un privilegio. La proclama política de acceso a la educación superior, en efecto, nos ubica más como objetos de un discurso igualitario que como sujetos con capacidad de ejercerlo.

En lo que a mí respecta, cuando ingresé a dicha institución solía a decirles a mis allegados que se trataba de un sueño cumplido. Recuperar de aquellos años el modo de referirme a esta experiencia supone, por lo pronto, dar cuenta de una serie de riesgos. En primer lugar, tal como se ha ido anticipando, este enunciado podría esconder la naturalización de la desigualdad educativa expresada en trayectorias escolares diferenciadas. ¿Por qué lo que para uno puede ser un acontecimiento natural en el curso de su vida académica debería ser un anhelo difícil de concretizar para otros? De este primer

1 Se recupera la noción de *soporte* (Martuccelli, 2007) entendido como un conjunto heterogéneo de elementos que se despliegan a través de un entramado de vínculos e instituciones en virtud de los cuales los individuos construyen una narrativa de sentido. En efecto, los medios afectivos, materiales y simbólicos que estructuran nuestra experiencia biográfica son los que permiten sostenernos frente al mundo.

riesgo se desprende el hecho de asumir en mi vida personal las tensiones entre la posición social objetiva definida a partir del lugar en el sistema económico social y la posición social subjetiva atravesada por el deseo de aprender y trascender el capital cultural heredado (Charlot, 2002). La variable económica, aun cuando pueda ser un efecto derivado de las transformaciones en mi posición social subjetiva, no estaban en mis preocupaciones iniciales. Sin embargo, durante el largo recorrido como estudiante universitario, las dificultades marcadas por mi situación laboral precaria me condujeron a formularme interrogantes sobre continuar con el sueño de seguir cursando. Un tercer riesgo que será analizado con mayor profundidad, es que debía asumir el desafío de ingresar a un nuevo mundo —"el mundo académico"— sin tener carta de invitación ni la preparación suficiente. Hacerme cargo de esta situación podría convertir el sueño en una pesadilla.

Antes de comenzar por abordar este último punto, es preciso señalar que la experiencia estudiantil se encuentra profundamente imbricada con las posibilidades económicas, sociales, culturales e institucionales que estructuran las biografías de los individuos (Bourdieu, 1978). Nuestras diversas maneras de ser y de sentir como estudiante se vinculan con las propias condiciones de existencia: el origen social, los vínculos con la familia, los compromisos económicos, la relación con la cultura y la función simbólica conferida a dicha actividad (Bourdieu, 1978; Kaplan & Silva, 2016). La fragilidad de la existencia contemporánea, signada por la incertidumbre, ante la posibilidad de constituir un horizonte de futuro (Sennett, 2006, Bourdieu, 1999) se traduce en expectativas y frustraciones que muchas veces recaen sobre el sistema educativo. Ello es así debido a que las instituciones que lo conforman tal vez sean de los pocos espacios públicos, en un mundo social desigual e injusto, donde los individuos

construyen narrativas y sentimientos acerca de la posibilidad de ser o no ser (Kaplan & Krotsch, 2018).

¿Cuáles fueron mis expectativas/frustraciones depositadas sobre el espacio institucional de la universidad que representaba el mundo académico al que anhelaba pertenecer? ¿Qué lugar ocupaban mis implicaciones en términos emocionales, sociales e institucionales en esta experiencia?

El camino hacia la construcción del objeto de investigación

A los dieciocho años tomé una decisión trascendental en mi biografía: abandoné el pueblo de la Provincia de Córdoba donde vivía con mi familia y me fui a vivir solo en la Ciudad de Buenos Aires. Allí me esperaba un contacto familiar, quien me ofrecía un trabajo para aprender el oficio que realizaba mi padre: reparar frenos de autos, camiones y ascensores.

Había una expectativa importante de quien en ese momento era mi contratante. Según sus propias palabras, para ese tipo de oficio era necesaria una persona con un alto nivel de precisión, característica que, seguramente, "siendo el hijo de Francisco" podría desarrollar. Sin embargo, estas proyecciones se vieron tensionadas con mis propias expectativas, deseos y condiciones. Yo no pretendía dedicarme a ese oficio toda la vida, para mí era solo un medio para sustentar mis gastos personales y poder realizar una carrera universitaria.

La decepción en mi entorno familiar, que me había cobijado en este proyecto de venir a la ciudad, no tardó en traslucirse. En los primeros meses de mi nueva experiencia, el cumpleaños de quince de mi prima fue el escenario elegido para manifestarme sus disconformidades. Algunas de ellas estaban relacionadas con la factibilidad de mi empresa "¿Vos creés que estudiar y trabajar al mismo tiempo es algo sencillo?". Otras estaban más relacionadas con la traición a la

tradición familiar: "¿realmente no te interesa dedicarte a lo mismo que hacía tu padre?".

A pesar de que mantuve mi trabajo en el taller de frenos, la indiferencia de mi entorno familiar no se hizo esperar. Yo estaba convencido de "querer probar" con ir a la universidad y, en todo caso, si las cosas no salían como esperaba, reconsideraría el hecho de incursionar en el oficio por el cual había sido convocado a Buenos Aires. La decisión de anotarme en el Ciclo Básico Común (CBC), sin embargo, fue tomada un año y medio después de la escena familiar descrita anteriormente. Durante todo ese tiempo de moratoria constituí mi vida social con nuevos amigos, organicé mi vida económica y averigüe sobre cómo debía hacer para anotarme en una carrera que me llamaba la atención: Ciencias de la Educación. Ese interés tenía que ver con mi trayectoria educativa en la escuela secundaria donde había realizado un recorrido importante en el centro de estudiantes. En ese marco, la relación entre educación y política conformaba la principal preocupación que pretendía profundizar a lo largo de mi vida adulta.

Tras nueve años de carrera me recibí como Licenciado en Ciencias de la Educación. Durante el trayecto no solo disfruté de aquellos elementos que componen la vida académica tales como hacer amigos, leer, analizar y discutir lecturas con otros, participar en charlas y debates sobre las preocupaciones político-educativas de la época, entre otros; sino que también me sentí profundamente movilizado debido a la admiración que sentía por muchos docentes que se encontraban haciendo tareas de investigación. En el último tramo de la carrera tuve la oportunidad de sumarme al Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, bajo la dirección de la doctora Carina Kaplan y con sede en el IICE. En este espacio profundicé mis inquietudes académicas participando en trabajos de

campo que abordaban núcleos temáticos como la desigualdad educativa, la violencia en las escuelas y las experiencias emocionales de las y los estudiantes de escuelas secundarias. A su vez, transité otro ámbito significativo de formación mediante la adscripción a la cátedra de Teorías Sociológicas y luego a la de Sociología de la Educación. En el curso de esos años me fui formando en la investigación socioeducativa y me propuse concursar por una beca doctoral del Conicet.

El tema de investigación propuesto se centraba en las emotividades de jóvenes estudiantes de sectores populares y su relación con las experiencias de violencia que los ubican en una situación de proximidad con la muerte. Dicho proyecto se desprendía de una línea más amplia de investigación que aporta al estudio sociohistórico cultural de las emociones y los cuerpos en el ámbito educativo. La intención de trabajar en temáticas tan complejas como las emociones, la violencia y la muerte en la experiencia escolar estaba signada por la necesidad de profundizar en aspectos emergentes de trabajos de campo antecedentes realizados por nuestro equipo donde se constataba una relación entre la violencia contra el propio cuerpo y la pérdida del sentido de la vida por parte de jóvenes estudiantes.

El 14 de diciembre de 2015, día de mi cumpleaños, me llegó la notificación de haber obtenido la asignación para dedicarme plenamente a lo que siempre había aspirado: la investigación académica. Sin embargo, este recorrido no estuvo ajeno a reconsideraciones teóricas y metodológicas.

Si bien, en un principio buscaba indagar específicamente en la emoción de miedo en relación a la muerte propia, a la exclusión y a la violencia; la actualización del estado del arte y mis primeros acercamientos al campo me condujeron a revisitar algunos supuestos en torno a la afectividad. El problema de investigación fue tomando densidad al examinar la existencia de otras experiencias emocionales que se vin-

culaban con la muerte tales como la vergüenza, la soledad y la culpa. Por otro lado, tenía varias asignaturas pendientes en cuanto a mi capacidad para producir textos académicos en un campo que asumía esta competencia como algo naturalmente dado. Frente a estas cuestiones que me producían una suerte de bloqueo emocional, pude constatar que era necesario un trabajo sobre mi implicación afectiva como gesto metodológico para el desarrollo de mi investigación.[2]

En la orilla de los mundos

La construcción de teoría de los estudios cualitativos supone la capacidad de poder producir "saltos interpretativos" entre el marco teórico y el material empírico mediante un proceso espiralado de abstracción creciente (Strauss& Corbin, 1990). Cuando el investigador va al campo por primera vez, todo lo que sabe desde su marco teórico de referencia debe "ponerlo en remojo", asumiendo que no va a hacer de entrada una observación interpretativa, sino que realizará un ajuste a los datos que le proporciona el hecho social investigado. En otras palabras, es preciso dar lugar al surgimiento de la emoción de quien investiga con aquello "nuevo" que está sucediendo y, a su vez, evitar que las categorías teóricas obturen los registros de los datos.

En la investigación que me proponía desarrollar, el trabajo de campo es fundamental. Para el relevamiento de datos estaba previsto realizar entre treinta y cuarenta entrevistas en profundidad a partir de una guía semiestructurada (Yuni & Urbano, 2014) a estudiantes de escuelas secundarias públicas de gestión estatal. De acuerdo con el muestreo teórico ini-

2 Una de las principales cuestiones que precisaba resolver se puede resumir en algunos interrogantes tales como ¿qué me movilizaba de dicha temática? ¿Por qué la muerte? ¿Por qué yo?

cial se entrevistarían a estudiantes de escuelas enclavadas en zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires a las que concurren poblaciones con características socioeconómicas y culturales de vulnerabilidad. Para su selección se siguieron los criterios de *accesibilidad*, su participación debía ser voluntaria con previa autorización firmada por padres o tutores (gestionada por los directivos de la institución escolar) y anónima con el objeto de resguardar la identidad de los y las entrevistadas/os; *heterogeneidad,* se pretendía que las y los estudiantes sean de diferentes géneros, divisiones y turnos de cada escuela; y *saturación teórica* (Glaser & Strauss, 1967). Dada la experiencia acumulada en el marco del programa de investigación donde insertaba mi proyecto, es posible sostener que dicho instrumento resulta pertinente para el tipo de estudio y el problema propuesto en la medida que habilita un espacio propicio para la reflexión por parte de los sujetos entrevistados, del cual emergen los sentidos profundos que se esperaba identificar e interpretar.

Una de las características de la investigación cualitativa en lo referido al lugar del investigador es su implicación respecto de la realidad estudiada. Por lo cual, no existe una neutralidad valorativa sino que por el contrario, su participación en el campo incide en la empiria que construye, hecho por el cual resulta necesario la explicitación de sus implicancias ideológicas y emocionales. A este respecto, resulta interesante recuperar la noción de *reflexividad* desde las tres dimensiones propuestas por Guber (2011). La primera, consiste en reparar en la conciencia del investigador sobre su persona y sus condicionamientos sociales y políticos. La segunda, vinculada al *epistemocentrismo*, refiere a las determinaciones inherentes a la postura intelectual misma. Finalmente, es preciso tener en cuenta las reflexividades de la población que se estudia (Guber, 2011:45-46). A partir de estas aristas se puede explicitar cómo los datos de campo provienen de

una relación particular e históricamente situada que se establece entre el investigador y los sujetos de estudio. De este modo, para poder cumplir con los objetivos propuestos era necesario someterme a un continuo análisis o vigilancia con vistas a tramitar las perplejidades y las unilateralidades que conducen a abandonar, en el camino emprendido, "los sentidos propios o la reflexividad específica del mundo social" (Guber, 2011:49).

Luego de dos años de trabajo y habiendo realizado la primera parte del abordaje de campo, comencé a elaborar las primeras dimensiones de análisis. Me encontré, en ese momento, con dificultades para llevar a cabo ese necesario proceso creador y creativo de todo investigador cualitativo basado en la intersección entre la experiencia en el campo, el bagaje teórico y la habilidad para establecer relaciones (Sirvent, 2007; Strauss & Corbin, 1990).

Entre los distintos seminarios de doctorado que se ofertaban desde el instituto (IICE) se encontraba el de la profesora Diana Mazza "*El análisis cualitativo de la investigación*", en el que decidí participar. En ese marco, la profesora a cargo me propuso como trabajo final realizar un escrito sobre mi implicación con el objeto de estudio que estaba construyendo. Uno de los textos que debía abordar para esta tarea era un libro titulado *"La cultura obrera en la sociedad de masas"* (Hoggart, 2013). De ese trabajo recupero una cita queme resultó altamente significativa respecto a mi lugar como becario:

> En primer lugar, conviene analizar la naturaleza del desarraigo que experimentan algunos alumnos becados. Me refiero a los jóvenes que durante algunos años, quizá muchos, tienen la sensación de no pertenecer a ningún grupo. Todos sabemos que muchos encuentran el equilibrio en su nueva situación. Están los expertos y los especialistas "desclasados", que ingresan

> en sus propios círculos después de que la larga escalera de las becas los eleva hasta el doctorado [...] pero esa clase de angustia muchas veces parece afligir más a los que se han alejado un trecho de su cultura original pero no han incorporado aún el soporte intelectual que los acerca al grupo de profesionales y especialistas "desclasados" [...] principalmente me interesan los que, a pesar de tener conciencia de sí, no se conocen lo suficiente y, por lo tanto, están insatisfechos, dudan de ellos mismos; los carcome la incertidumbre. A veces, siendo inteligentes, les falta voluntad, pues "se necesita voluntad para atravesar esta tierra baldía". Quizá con mayor frecuencia, aunque tengan más voluntad que la mayoría, no les alcanza para aliviar las complejas tensiones que traen aparejadas el desarraigo, los problemas particulares del entorno familiar y la incertidumbre propia de la época. (Hoggart, 2013:297-298)

De este fragmento quisiera destacar la noción de angustia, que experimentamos todos aquellos que hemos dejado atrás el mundo de la socialización primaria[3] aunque sin sentirnos parte del nuevo mundo al que se ha accedido. Siguiendo a Ardoino (1997) y a Barbier (1986) es importante prestar especial atención a este nivel de implicación, debido a que la pertenencia a una forma de socialización específica es algo con lo que cargamos toda la vida y de la que no nos podemos escapar. La inscripción a una determinada clase social puede inducirnos a ciertos modos de estructurar a los fenómenos que se investigan. En este sentido, reparar en mi implicación

3 Mi papá, que falleció cuando yo tenía ocho años, no había terminado la escuela secundaria y mi mamá no concluyó la escuela primaria. La trayectoria educativa de ambos tuvo mucha influencia en mi recorrido por el sistema educativo. Fundamentalmente, a partir del momento en que llegué a quinto grado y entendí que debía arreglármelas solo si quería aprender los contenidos educativos de la escuela porque mi mamá ya no me podía ayudar.

era fundamental para realizar la segunda parte de mi trabajo de campo que, tal como se lo comenté a la profesora del seminario, estaba signado por ciertos relatos estudiantiles cuyas experiencias de vida me resultaban similares a las que tenía yo cuando iba a la escuela secundaria.[4]

La contribución del seminario de doctorado se centró en tener en cuenta algunos reparos metodológicos para que la situación de entrevista en mi trabajo de campo no termine siendo afectada por mi impronta personal y por la sensación de frustración ante ciertos hechos narrados por quienes eran entrevistados. En particular, teniendo en cuenta que al indagar en sus emotividades respecto de la muerte, se habilitaba un espacio donde se entrecruzaban las experiencias de dolor social que los atravesaban. Narrativas que iban acompañadas por momentos de angustia y en ocasiones me conducían a cambiar el rumbo de la entrevista o bien, a ofrecerles la posibilidad de no continuar con ella.[5]

Barbier (1986) señala que las ciencias humanas están influidas por la acción subterránea de la subjetividad, aspecto que en ocasiones no suele ser reconocido por cierta tradición científica que sostiene la ilusión de que el investigador establece una relación de exterioridad con su objeto de estudio. Por su parte, Ardoino ubica a la noción de implicación en el marco de una constelación de conceptos interrelacionados que van a darle sentido. Desde un punto de vista psicológico, la implicación va a designar aquello por lo que estamos "asidos, sujetados, arraigados a algo" (Ardoino, 1997: 2). Es por

4 Me refiero específicamente a las percepciones de los y las entrevistadas/os sobre su futuro. Muchos de ellos manifestaban que no se sentían en condiciones (económicas y culturales) para cursar estudios superiores. Una sensación similar a la que tenía yo en los últimos años como estudiante de escuela secundaria.

5 La mayoría de los entrevistados me pedía continuar con el diálogo. Tal vez, este hecho se explique en las devoluciones que hacían al finalizar la entrevista donde destacaban ese encuentro como un lugar donde se sentían cómodos para "hablar de lo que les pasaba".

ello que advierte la importancia de considerar la afectividad que comporta aspectos inconscientes en el vínculo establecido entre el sujeto investigador con los entrevistados. En el marco de esta tarea ha sido fundamental la fidelidad de mi trabajo como oyente/entrevistador para que la historia evocada por el narrador/entrevistado no termine siendo alterada. Ello es así debido a que el narrador posee una autoridad en la comunicabilidad que debía ser protegida:

> De la misma manera en que, con el transcurso de su vida, se ponen en movimiento una serie de imágenes en la interioridad del hombre, consistentes en sus nociones de la propia persona, y entre las cuales, sin percatarse de ello, se encuentra a sí mismo, así aflora de una vez en sus expresiones y miradas lo inolvidable, comunicando a todo lo que le concierne, esa autoridad que hasta un pobre diablo posee sobre los vivos que lo rodean. En el origen de lo narrado está esa autoridad. (Benjamin, 1991:8)

Reparar en las ligaduras que como investigador establecía con las experiencias emocionales sobre la muerte de las y los jóvenes estudiantes como tema de investigación, suponía establecer de manera consciente las conexiones de dos mundos que consideraba incompatibles. Por un lado, las influencias del mundo doméstico, donde la muerte temprana de mi padre había calado profundamente en mi trayectoria educativa. Y por el otro, en mi implicación en términos afectivos a raíz de ciertos aspectos de mi trabajo de investigación que estaban obturando la tarea de producir conocimiento. El análisis de mi implicación, reforzado con sesiones individuales de terapia, me condujo a constatar que en mi mundo doméstico, una de las emotividades vertebradoras había sido el sentimiento de culpa. La partida temprana del mundo de

los vivos de mi padre me llevó en innumerables momentos a culparlo "por haberme abandonado" y, en otros, a interiorizar el sentimiento haciéndome responsable de no haber podido ayudarlo con sus problemas debido a mi corta edad. De acuerdo con Cohen Agrest (2012) la culpa que me atravesaba probablemente se explica ante la imposibilidad de impedir la muerte de un ser querido, "de no haber hecho lo suficiente". Emotividad que asumió en mi trayectoria educativa diferentes máscaras tales como sentirme culpable de haber "abandonado" la cultura familiar de origen, a lo que Bernard Charlot (2002) denomina como traición familiar. En palabras de Charlot:

> Esta es una de las principales dificultades con la que chocamos en la escuela primaria y secundaria. ¿Qué importa aprender? ¿Qué significa aprender? Incluso, preguntarse si aprender es traicionar. Cuando soy hijo de analfabetos y termino la escuela secundaria tengo derecho a la enseñanza superior, y cuando entro a la universidad, ¿cómo se tornan mis relaciones con mis pares, con mis amigos de la infancia? ¿Aprender es traicionar? ¿Aprender es pasar al otro lado de la frontera social? Encontré estos problemas en las investigaciones. Y quien pertenece a los medios populares sabe de esta dificultad [...] del orgullo y del sufrimiento de padres e hijos. El orgullo de haber cumplido la misión familiar de tener éxito en la escuela y el sufrimiento de los dos lados por lo que la sociología francesa llama "tránsfugas". La sociología francesa habla de los niños de medios populares que tienen éxito escolar como tránsfugas porque pasan de un mundo a otro. Van contra su origen. Esa es también la cuestión de la relación con el saber, de la relación con la escuela. (Charlot, 2014:20)

Como puede observarse, mi relación con el mundo académico trascendía mi adscripción de clase. Hacer una carrera universitaria y luego sumergirme en el campo de la investigación científica suponía no solo una ventana hacia el *por-venir* sino un refugio frente a un pasado que, en lugar de dejar atrás, debía tramitar.

Retomando las contribuciones de Barbier (1986) entre los diferentes niveles de implicación se encuentra la dimensión individual, el nivel psicoafectivo, donde el objeto de investigación pone en cuestión los fundamentos profundos de la personalidad del investigador. La identificación con los sujetos de la investigación ya sea por la historia personal que me atravesaban o bien, por el sentimiento de culpa e impotencia al sentir que los "abandonaba" luego de cada entrevista, pudo poner en riesgo los objetivos propuestos. En este sentido "la investigación-acción en sociopedagogía corre el riesgo de ser bloqueada o desviada por la implicación psicoafectiva del investigador si este no sabe circunscribir su economía libidinal y no controla su contratransferencia" (Barbier, 1986:2-3). El análisis sobre mi implicación, en suma, permitió establecer ciertos cruces entre el sentimiento de culpa que arrastraba en mi historia familiar en conexión con la impotencia que sentía frente las historias narradas por las y los estudiantes entrevistados/as.

De acuerdo con Bericat Alastuey (2012), el universo emocional de los seres humanos está íntimamente vinculado a una determinada pauta relacional, es decir, a su específica naturaleza social. Los sentimientos que se construyen a partir de los vínculos humanos dejan una marca indeleble que condiciona las futuras disposiciones del sujeto sentiente. La reflexividad en el camino emprendido hacia la construcción de un objeto de estudio me permitió encontrar detrás de mis preocupaciones académicas una serie de interrogantes latentes acerca de la muerte y del sentido de la vida. Indaga-

ciones que me llevaron a no claudicar en un mundo que, en ocasiones, sentía que no me pertenecía.

Consideraciones finales: Los soportes afectivos para la producción de la tesis

Uno de los principales aspectos que componen el oficio de investigar es publicar los avances y resultados del estudio llevado a cabo que, como se explicitó en el apartado anterior, estaba siendo obturado por mi propia implicación afectiva.

Aun cuando sean cuestionables los mecanismos expulsivos y meritocráticos que conforman el universo del mundo académico para dicho emprendimiento, lo cierto es que la producción de conocimiento no tendría sentido si no se comunicara a la comunidad. En palabras de Bourdieu:

> Publicar es hacer público, es hacer pasar de lo oficioso a lo oficial. La publicación es la ruptura de una *censura*. La palabra censura es común a la política y al psicoanálisis, eso no es casual. El hecho de que una cosa que era oculta, secreta, íntima o simplemente indecible, ni siquiera rechazada, ignorada, impensada, impensable, el hecho de que esta cosa devenga dicha, y dicha por alguien que tiene autoridad [...] no solamente por un individuo singular, privado, tiene un efecto formidable. (Bourdieu, 2011:265)

Publicar mis avances de investigación en revistas científicas primero y, luego, producir mi tesis era una tarea con alta significación, tanto desde un punto de vista psicoafectivo (que ha sido explicitado en el desarrollo de este capítulo) como desde un punto de vista político. Respecto de esto último, recuperar las voces de los y las estudiantes de secto-

res populares, muchas veces silenciadas, era una forma de intervenir en la lucha simbólica del campo socioeducativo. Más aun teniendo en cuenta que este grupo social ha sido históricamente objeto de discursos estigmatizantes.

La posibilidad de integrar un grupo de investigación consolidado bajo el Programa sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, me brindó los soportes intelectuales, materiales y afectivos para tramitar la incertidumbre, los miedos y la soledad que se experimenta en la tarea de ser becario. Los vínculos laborales signados por la solidaridad, el compañerismo y el trabajo colaborativo coordinado por la doctora Carina Kaplan han sido un puntapié fundamental para el sinuoso camino de producción de la tesis. Otro espacio significativo a destacar me lo ofreció el IICE mediante un taller de escritura dirigido por la profesora Violeta Colombo. Ese dispositivo de producción de textos y lectura entre pares conformado por pequeños grupos de investigadores consistía básicamente en que los integrantes de cada agrupamiento coordinaban fechas para el envío de manuscritos (artículos, ponencias, proyectos de tesis, tesis, etcétera) para ser leído y trabajado por los propios pares. Los grupos de escritura estaban conformados por investigadores en formación de ciencias de la educación que provenían de distintos equipos, lo que habilitaba otro tipo de devoluciones y comentarios sobre mis textos. La escritura colaborativa en este espacio demandaba una mayor precisión por parte de los autores con el objeto de hacer comprensible un texto que iba a ser leído por personas que no tenían el mismo registro conceptual y metodológico que los compañeros de mi equipo. Antes de ingresar al dispositivo, la coordinara brindaba una capacitación, fundamentalmente, para poder dar elementos sobre cómo realizar comentarios cuidados acompañados de sugerencias. La participación en estos grupos fue un complemento, que no quería dejar de mencionar, en

mi recorrido académico por todo el entramado institucional a partir de los cuales he ido constituyendo un trayecto académico.

Para finalizar, recuperando a Benjamin (1991) es preciso explicitar que toda narrativa supone una creación, un artefacto realizado por aquel que se propone transmitir. Las diferentes narraciones que se entrelazaban en el trabajo de campo interpelaban las preguntas existenciales que me habían llevado hasta allí, aunque sin ser del todo consciente de ello. Por lo tanto, reparar en mis implicaciones ha sido un gesto metodológico nodal para poder sostener un equilibrio entre el compromiso y el distanciamiento (Elias, 1990) necesario en todo acto de investigar.

Referencias bibliográficas

Ardoino, J. (1997). *La implicación. Conferencia*. Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Barbier, R. ([1977] 1986). *La recherche. Action dans l'intitution èducative*. Ganthier Villars. Bordas.

Bericat Alastuey, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, pp. 1-13.

Benjamin, W. (1991). El Narrador. Taurus.

Bourdieu, P. (1978). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica, 5*(2), 11-17. UAM-Azcapotzalco.

Bourdieu, P. (1999). La miseria del mundo. Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (2011). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Siglo Veintiuno.

Charlot, B. (2002). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Trilce.

Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías – Revista de Educación, 4*, 15-35.

Cohen Agrest, D. (2012). *Por mano propia. Estudio sobre las prácticas suicidas*. Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Península.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno.

Hoggart, R. (2013). *La cultura obrera en la sociedad de masas*. Siglo Veintiuno.

Kaplan, C. V. y Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación sociopsíquica de las emociones. *Praxis Educativa, 20*(1), pp. 28-36.

Kaplan, C. V. y Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones. Una perspectiva desde NorbertElias. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica, 8*, 119-134.

Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. LOM.

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.

Sirvent, T. (2007). *El Proceso de Investigación*. Cuadernos de Cátedra. FFYL, UBA.

Strauss, A y Corbin, J. (1990). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

De soportes y fragilidades

Reflexiones de un proceso de investigación doctoral que abordó los vínculos de respeto en la escuela secundaria

Verónica Soledad Silva

Resumen

En el presente trabajo me propongo reflexionar sobre el proceso de elaboración de mi tesis doctoral realizada entre los años 2013 - 2018, radicada en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El objetivo de la investigación fue comprender los procesos de construcción de respeto en la escuela secundaria desde la perspectiva de jóvenes estudiantes de sectores populares. El recorrido propuesto para este capítulo consta de tres momentos: en primer lugar, rescatar las condiciones institucionales, afectivas y materiales que favorecieron la realización de la tesis. En segundo lugar, describir la investigación realizada destacando las decisiones metodológicas y, por último, rescatar los hallazgos de la tesis que dan cuenta de la construcción de los vínculos de respeto como un elemento frágil que requiere de soportes institucionales para su despliegue satisfactorio.

La elaboración de la tesis: Los soportes que favorecieron su realización

Realizar una investigación doctoral constituye todo un desafío, ya que involucra introducirse en un espacio social y cultural con pautas y normas nuevas. Desde mi punto de vista, uno de los principales retos fue mi transformación en términos identitarios. Como menciona Carlino (2005), es pasar de ser lectora, estudiante, a considerarme a mí misma como productora de conocimiento, construir una nueva posición de enunciación. Dicha transformación fue ardua y procesual, se trató de un recorrido que se inició allá por el año 2008 y que aún hoy continúa. Camino que de ningún modo fue solitario sino que, por el contrario, implicó el trabajo con otrxs, la participación en grupos, la construcción de redes y vínculos.

Este proceso se vio favorecido por varias cuestiones, en primer lugar, en mi trayectoria como estudiante de grado de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) realicé la tesis de licenciatura junto a una compañera y formando parte de un equipo de investigación.[1] La tesis abordó cuestiones referidas a la conflictividad y convivencia en la escuela secundaria y fue la experiencia que me ayudó a darme cuenta de que me gustaba la investigación.

En segundo lugar, cuando me mudé a Buenos Aires, pude realizar la tesis en el marco del Programa de Investigación "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos", dirigido por la doctora Carina Kaplan quien también

1 Proyecto de Investigación SECYT: "Escuela media, sujetos y conflictos: Relaciones y experiencias juveniles". Res. Secyt. N.º 214/10. Periodo Enero de 2010 a Diciembre de 2011. Secretaría de Ciencia y Tecnología UNC-Subsidio 2010 y 2011. Sede: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades y Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Director: magíster Horacio Luis Paulín; Codirectora: doctora Marina Tomasini.

fue mi tutora de tesis.[2] Lejos de ser una mera formalidad, participar del equipo implicó para mí estar en contacto con otrxs compañerxs que estaban próximos a entregar su tesis de doctorado o que se habían doctorado recientemente. Esta situación involucró intercambios constantes, ayudas compartidas, conversaciones vinculadas a los qué y cómo escribir, dónde publicar, qué seminarios de doctorado realizar, discusiones teóricas y de métodos, entre otros intercambios valiosos.

También significó ir tejiendo un entramado de vínculos afectivos y amistades que fueron sostenes fundamentales para el trabajo. En mi caso particular, esta dimensión cobró relevancia ya que también significó ingresar a otro espacio académico: pasar de la Universidad de Córdoba (un territorio conocido para mí), a la Universidad de Buenos Aires (territorio desconocido y con un peso simbólico muy fuerte); de la Facultad de Psicología (con colegas de la misma disciplina) al Instituto de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras (con colegas de diversas disciplinas: antropólogxs, sociólogxs, licenciadxs en educación).

Los aspectos institucionales pueden ser un obstaculizador o un facilitador de los procesos de escritura de la tesis (Carlino, 2005). En este sentido, me gustaría destacar que formar parte del IICE fue una experiencia que acompañó de manera positiva la realización de mi trabajo de investigación. Así por ejemplo, los becarios y tesistas con sede en el IICE, teníamos

2 Las actividades académicas del equipo se encuadraban en ese programa de investigación, que venía desarrollando desde hacía más de diez años diversos proyectos de investigación, entre ellos: PIP-Conicet 11220130100289CO (2014-2016): "La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas". UBACyT 20020130100596BA (2014-2017): "Violencias, Subjetividades y Juventudes. Contribuciones teórico-empíricas desde la Sociología de la Educación a la comprensión de las experiencias emocionales de los estudiantes de escuelas secundarias. Directora: Carina Kaplan.

a nuestro cargo las Jornadas Nacionales y Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación que hasta la fecha se siguen realizando. Dicha actividad, nos ponía en la tarea de tener que reunirnos, coordinar entre nosotrxs convocatorias a investigadores y referentes, establecer las mesas y las temáticas. La organización de estas Jornadas nos ponía en una tarea concreta vinculada al quehacer de la investigación pero, al mismo tiempo, nos permitía conocer qué temáticas investigaban el resto de los equipos y compañerxs, como así también fortalecer vínculos y experiencias.

De estos vínculos y de la consolidación del espacio de becarixs surgió la iniciativa de participar de una experiencia que se venía realizando a partir de un seminario de doctorado: los grupos de escritura entre pares coordinados por Laura Colombo. Se trata de espacios de entre tres y cuatro integrantes que se reúnen para compartir borradores de sus escritos o avances de tesis. En el marco de un encuadre de confianza y respeto, los integrantes realizan una retroalimentación del texto de sus compañerxs pautando reuniones y acordando fechas de entrega y discusión de los textos (Colombo, Bruno y Silva, 2020). Mi inclusión en ese espacio fue clave para la escritura de la tesis, puesto que implicó un espacio transicional (Winnicott, 2013) en el cual fui perdiendo el miedo a la exposición y a la lectura de colegas externos al equipo de investigación. También implicó apuntalar un aspecto muy complejo de la escritura que es el manejo del tiempo. Así, los grupos de escritura permitieron que la experiencia de escritura fuera menos solitaria y también acompañaron progresivamente el ir forjando mi voz autoral. “Aprender a forjar una voz en la escritura implica, por un lado, encontrarse con el pensamiento propio, las preferencias y predilecciones temáticas” (Colombo, Iglesias, Kiler y Saez, 2022, p. 169). Esto último sigue presente y se pone en juego en cada escritura.

Por último, y no por ello menos importante, otra cuestión que favoreció la conclusión de la tesis fue la dedicación completa a esta actividad gracias a una beca de investigación otorgada por Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet).[3] Si bien, en términos subjetivos, esto fue vivido como un elemento que generó mucha presión y requirió también de un arduo trabajo personal, en términos objetivos posibilitó la dedicación completa a la investigación y sus avatares.

Hasta aquí lxs lectorxs podrán observar que lejos de ser una tarea individual, la realización de la tesis se fue escribiendo en el entramado de las relaciones con otrxs, en términos de Elias (1987, 2008, 2009), gracias a las redes de interdependencia que fueron constitutivas y posibilitadoras del trabajo. En un ámbito caracterizado por la representación del trabajo académico como una actividad autónoma y solitaria, la posibilidad de tejer redes de pertenencia transformó profundamente mi proceso de "hacer tesis". Como menciona Martuccelli (2007), al analizar a los individuos es preciso considerar los diversos soportes afectivos, materiales y simbólicos que hacen posible el despliegue y sostenimiento de su existencia. Especialmente en nuestra cultura occidental, donde estos aspectos quedan invisibilizados en pos de una idea reinante que ensalza la representación de los sujetos como seres independientes y autosuficientes, capaces de prescindir del lazo social.

3 El proceso de investigación arrancó formalmente en abril de 2013, gracias al otorgamiento de una beca de Conicet cuyo plazo de finalización fue abril de 2018. Aquí también se destaca que, gracias a la política pública del momento, Conicet vivió en esos años un fortalecimiento y mayor presupuesto. Cuestión que amplió las posibilidades de recibir financiación para la realización de investigaciones.

Acerca de las decisiones teóricas y metodológicas de este estudio

La investigación se realizó entre 2013 y 2018. El objetivo fue comprender los vínculos de respeto que se despliegan en escuelas secundarias urbanas periféricas de las ciudades de La Plata y Posadas, desde la perspectiva de lxs jóvenes estudiantes. En lo referido al diseño metodológico, el enfoque del problema se apoyó en un diseño de investigación de tipo interpretativo-cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) de carácter exploratorio, porque se buscó acceder a los sentidos que construían lxs propixs estudiantes en relación a las formas de construir respeto en la escuela. Partí de la premisa de que hay una singularidad de sentidos y prácticas vinculados a las expresiones propias de lxs actorxs. Singularidad dada por la sensibilidad de época, los contextos socioculturales, los marcos institucionales y las subjetividades de lxs estudiantes (Castorina y Kaplan, 2006). En tal sentido, resulta difícil definir *a priori* cuáles son los sentidos y prácticas de respeto y se hace necesario conocer las construcciones que lxs propixs estudiantes realizan al respecto.

Elegí trabajar sobre esta temática por dos razones: en primer lugar, porque los resultados de la tesis de licenciatura realizada en Córdoba daban cuenta de que muchos de los conflictos entre jóvenes estudiantes tenían relación con cuestiones de respeto (salvaguardar el respeto, perder el respeto, sentirse no respetadxs); en segundo lugar, porque este tema también empezaba a cobrar relevancia en las investigaciones del equipo en el que participaba. De este modo, las primeras preguntas que empecé a realizarme eran: ¿por qué el respeto aparece como un significante que cobra tanta relevancia para lxs jóvenes estudiantes? ¿Qué involucra cuidar el respeto en las relaciones que construyen lxs estudiantes? ¿Qué acciones

o prácticas dan cuenta de que se perdió o se ganó respeto? ¿La escuela aborda este tema? ¿Cómo? ¿De qué maneras?

Estas consideraciones e interrogantes fueron centrales para iniciar el estado del arte. De este modo, fui emprendiendo la búsqueda de antecedentes abordando, primero, investigaciones a nivel nacional e internacional que involucraban temáticas sobre: jóvenes, convivencia, respeto y escuela secundaria. Una de las cuestiones que más me costó fue construir un criterio de sistematización del estado del arte. En base a diversas discusiones con el equipo de investigación, realización de esquemas, cuadros y matrices, decidí organizar el estado del arte en tres ejes.

Un primer eje de investigaciones que abordaban los vínculos de respeto en jóvenes que participan de pandillas o grupalidades por fuera de las instituciones escolares (Bourgois, 2010; Cerbino, 2012; Garriga Zucal, 2010; Strocka, 2008; Zubillaga, 2007). En estos trabajos, surgió como significativo que las legalidades y formas de organización de los vínculos en el interior de los grupos estaban mayoritariamente atravesadas por dinámicas autoritarias, donde la posibilidad de ejercer la brutalidad era una marca de prestigio; vimos allí que violencia y respeto se amalgaman, quizás, como una de las pocas posibilidades autónomas de obtención de reconocimiento. El segundo eje, estuvo conformado por investigaciones que trabajaban la problemática de la convivencia en la escuela. En estos estudios la cuestión del respeto o su falta, aparecía como uno de los motivos de conflicto o violencias de mayor recurrencia (Abramovay, 2006; Auyero y Berti 2013; Di Leo, 2008; Di Napoli, 2016; Duschatzky y Corea, 2009; Kaplan, 2006, 2009, 2013; Míguez y Tisnes, 2008; Mutchinick, 2013, 2016; Noel, 2007; Viscardi y Alonso, 2013). Un tercer eje, configurado por pesquisas que indagaban la cuestión del respeto en relación con las experiencias y subjetividades de lxs jóvenes en la escuela (Aleu, 2012; Núñez, 2010; Paulín, 2014; To-

masini, 2013; Tonelotto Barbosa y Trevisan de Souza, 2015), estos trabajos reafirmaban la importancia de la calidad de los vínculos como soportes de las trayectorias escolares de lxs jóvenes. A su vez, ponían de manifiesto que las instituciones en donde los jóvenes pueden sentirse respetados favorecen una significación positiva del tránsito por la escuela, especialmente en aquellas instituciones que trabajan con jóvenes de sectores populares.

En líneas generales, las diferentes lecturas del estado del arte me ayudaron a situar mi objeto de estudio en dos coordenadas. Por un lado, en lo referido a investigaciones que trabajaron en escuelas secundarias, era relevante la importancia que en la cotidianeidad escolar adquirían las diversas formas de destrato (burlas, insultos, humillaciones, etcétera) que lxs estudiantes mencionaban como fuente de malestar y como falta de respeto. Por otro lado, en aquellas investigaciones que analizaron las grupalidades juveniles por fuera de la escuela, aparecía como modo privilegiado de obtención de respeto la imposición y la violencia física. Si bien en ambos ejes la violencia —en forma manifiesta o sutil— adquiría protagonismo, me interesaba profundizar si la institución escolar ofrecía algún tipo de mediación en las formas de construir respeto y qué modalidades proponía para lxs estudiantes.

Como he mencionado, realicé el trabajo de campo en dos escuelas secundarias de las ciudades de Posadas (Misiones) y La Plata (Buenos Aires). La selección de ambas ciudades fue producto de un intercambio académico y de búsqueda de fortalecimiento de redes entre nuestro equipo de investigación[4] y un equipo extensión e investigación de la Universi-

4 Programa de Investigación "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos", con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA dirigido por la doctora Carina V. Kaplan (Directora de esta tesis).

dad Nacional de Misiones (UNAM),[5] dirigido por el doctor Pablo Vain (codirector de mi tesis). En la búsqueda de fortalecer los intercambios entre ambos equipos, consideramos que realizar una investigación en ambas ciudades constituía un aporte a la elaboración de conocimiento local situado, ya que en el caso de la ciudad de Posadas contábamos con escasas investigaciones sobre la temática, dado que la producción académica se concentraba en los centros universitarios más tradicionales del país (Buenos Aires, La Plata y Córdoba).

Para delimitar las instituciones escolares en las cuales llevar a cabo el trabajo de campo, el principal criterio que establecimos fue su ubicación urbana periférica y que atendiera a jóvenes de sectores populares. Esto se debía a que uno de nuestros supuestos de base al iniciar la investigación era que los sectores socioeconómicos bajos gozan de menor respeto social (Sennett, 2003; Zubillaga, 2007; Bourgois, 2010; Kaplan, 2013).

Al iniciar la búsqueda de escuelas con estas características, en la ciudad de Posadas ya había un trabajo previo de intervención realizado en el marco del proyecto extensión del equipo de la UNAM. De este modo, pude acceder a un establecimiento de gestión estatal cuyas autoridades estaban dispuestas a abrirnos sus puertas para desarrollar el estudio. En el caso de la ciudad de La Plata, se consultó a informantes clave de la Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, quienes me asignaron la escuela junto con la correspondiente autorización de la Dirección de Secundaria.

Una vez elegidas ambas instituciones inicié los primeros contactos, visité los establecimientos escolares en los meses

---

5 "Aprendizaje-Servicio", Secretaría de Extensión y Transferencia Tecnológica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. (Periodo 2012-2014) Dirigido por el doctor Pablo Vain.

de octubre del año 2013 (Posadas) y noviembre de 2013 (La Plata). El primer encuentro fue una reunión con los directivos de cada escuela para acordar y pautar la modalidad de trabajo. Uno de los aspectos que reforcé fue la confidencialidad sobre lo trabajado en las escuelas, así como la devolución institucional posterior.[6] Una vez construido el acuerdo con cada institución se inició el trabajo de campo, el cual se desarrolló desde octubre de 2013 a diciembre de 2015.

Sobre las técnicas de recolección de información y análisis de los datos

Como instrumento de recolección central se trabajó con entrevistas en profundidad, aunque también se llevaron a cabo encuestas, observaciones participantes y conversaciones informales con alumnxs, docentes, preceptores y directivxs de la institución así como la consulta de documentos escolares.

Durante los primeros meses de trabajo de campo se realizaron instancias de observación, esta actividad tuvo por objetivo generar un primer acercamiento a los establecimientos escolares, sus actores, participar de la cotidianeidad escolar, conocer los contextos y las rutinas. Cabe destacar que si bien las observaciones y conversaciones espontáneas acompañaron todo el proceso de investigación, en este momento inicial fueron una pieza clave para establecer un vínculo de confianza con lxs diferentes actorxs escolares. Las observa-

6 Unos meses antes de finalizar el trabajo de campo, se ofreció a los directivos de las instituciones la realización de una devolución institucional por escrito y la posibilidad de socializar los resultados preliminares de la investigación en instancias grupales con lxs docentes. De modo que la devolución se realizó en formato de taller con lxs docentes de cada institución, para ello se utilizaron los espacios institucionales de reunión de personal donde se pudo intercambiar con lxs profesorxs, preceptorxs y equipo de orientación escolar, diversos puntos de vista sobre lo analizado.

ciones se hicieron durante toda la jornada escolar y fueron acompañadas por la escritura de *notas de campo*. En ellas se registró lo observado, lo escuchado y mi vivencia personal. Se realizaron treinta observaciones en el establecimiento de la ciudad de La Plata, y veinticinco en la ciudad de Posadas. Las observaciones estuvieron acompañadas de entrevistas informales o lo que se conoce como *entrevista antropológica* (Guber, 1991). Este tipo de entrevista es indisociable de las actividades que se desarrollan en el trabajo de campo ya que me permitió interaccionar con lxs estudiantes, docentes y directivos, de manera espontánea.

Otro instrumento de recolección de datos fue la aplicación de un cuestionario semiestructurado a lxs estudiantes de ambas escuelas. La encuesta se utilizó como una aproximación que permitió caracterizar la población a estudiar con base en ciertas variables que resultaban de interés para el trabajo (Gallart, 1993) sin pretensiones de convalidar los resultados estadísticamente. El cuestionario tenía por objetivo relevar datos acerca del: nivel socioeconómico, el barrio de procedencia y la trayectoria escolar. Por último, se trabajó de modo proyectivo a partir de frases a completar estructuradas en torno a los sentidos asociados a la experiencia de sentirse respetadx y no respetadx en la escuela. Las frases eran: “Me siento respetado cuando…” y “Siento que me faltan el respeto cuando…”.

El objetivo de la estrategia de indagación, en esta primera parte de la investigación, fue el de relevar en forma extensiva —más que en profundidad— aspectos de importancia para el estudio que pudieran ser profundizados en las entrevistas. Asimismo, debido a la dificultad de obtener la documentación oficial de la escuela (matrícula efectiva, trabajo y nivel educativo de las familias, etcétera), el cuestionario permitió acceder a este tipo de información. El análisis de esas respuestas, permitió dar cuenta de cómo la dimensión del trato

social empezaba a cobrar relevancia como una de las claves para ingresar a la cuestión del respeto. Así, por ejemplo, apareció en respuestas tales como, me siento respetado cuando: "me escuchan", "me hablan bien", "me tratan bien", "me tienen en cuenta", "no me molestan o insultan". Otra dimensión que empezó a cobrar relevancia eran los lugares que favorecían u obstaculizaban las prácticas de respeto: "la casa", "la escuela", "el barrio" (Silva, 2018).

De esta manera, en la elaboración de los guiones de entrevista se incluyeron algunas preguntas que tenían por objeto profundizar o problematizar las dimensiones indagadas en los cuestionarios. Así, se le otorgó especial importancia en el guión a preguntas que abrieran relatos sobre formas de trato cotidiano en la escuela. Por ejemplo: ¿en qué situaciones te sentís bien tratado por tus compañerxs? ¿Por tus docentes? ¿Por qué? ¿Hay diferencias en cómo tratas a tus compañerxs en la escuela, el barrio o la casa?, etcétera.

Cabe destacar que, al momento de invitarlxs a hacer las entrevistas, en algunas ocasiones surgió como inquietud de lxs estudiantes, la posibilidad de hacer la entrevista de a dos, vale decir, junto a unx de sus compañerxs. Ante esta solicitud pririoricé generar un clima de comodidad y confianza que favorezca, en la mayor medida posible, un diálogo e intercambio fluido. Como señala Sennett (2003) la realización de entrevistas en profundidad requiere de una habilidad que con frecuencia puede tornarse frustrante, quien entrevista desea explorar las respuestas que la gente da, para ello no puede ser impersonal, debe ofrecer algo de sí y, al mismo tiempo, desarrollar una destreza que le permita "calibrar las distancias sociales de modo que el sujeto no se sienta como un insecto bajo un microscopio" (p. 50).Ciertamente, en la primera entrevista llevada a cabo con dos estudiantes percibí que se sintieron cómodxs por estar acompañadxs y que, además, se produjo un interesante intercambio de opiniones

entre ambxs: en algunas preguntas discrepaban y aportaban visiones disímiles y en otras concordaban y complementaban sus respuestas. Por esta razón, luego de conversar con mis compañerxs de equipo y directora, resolví mantener abierta la posibilidad de que ellxs decidieran cómo querían realizar la entrevista (en parejas o individual).

Las entrevistas se realizaron en aulas vacías que los directivos dispusieron para nuestra labor, en líneas generales, lxs jóvenes se mostraron muy bien predispuestxs y abiertxs a realizar las entrevistas. Sin embargo, en la escuela de La Plata, me topé con muchas resistencias por parte de los varones a efectuar las entrevistas en formato tradicional, a pesar de intensificar con este grupo las conversaciones informales y los intercambios cotidianos en los pasillos y recreos, los jóvenes no quisieron acceder a ser entrevistados. Frente a esto procuré mantener conversaciones abiertas y luego transcribir las notas de campo de modo inmediato. Estas resistencias han sido encontradas en otras investigaciones que trabajan con sectores populares de la provincia de Buenos Aires (Noel, 2007).

En el caso de lxs estudiantes que sí mostraron una buena predisposición considero que esta actitud fue favorecida por la labor inicial del trabajo de campo ya que con varixs jóvenes sostuve conversaciones previas en recreos y pasillos, muchos se habían habituado a verme en la escuela. Otra cuestión que también favoreció la realización de las entrevistas, fue la toma de cuestionarios, estos se administraron en la mayoría de los cursos y fue una instancia que se utilizó como una primera presentación hacia lxs estudiantes. Sería ingenuo de mi parte considerar que solo por esta cuestión lxs jóvenes se mostraban animadxs a realizar la entrevista, sin dudas, ser retiradxs de las horas de clase les permitía "escaparse" de alguna materia y estar, por un rato, "libres" de los requerimientos escolares. En muchas ocasiones, el espacio

de la entrevista fue valorado por algunxs jóvenes como un lugar para poder hablar abiertamente de sus experiencias personales e intereses. En varias oportunidades, algunxs se mostraron sorprendidxs de que hubiera alguien adultx que se interesara por sus puntos de vista sobre la escuela. En todos los casos, les solicité autorización a lxs docentes para retirar a lxs estudiantes. También se realizaron entrevistas durante sus horas libres, en esas situaciones consultaba previamente con el preceptor o la preceptora de cada curso.

Respecto de la situación de entrevista, tuve en cuenta las siguientes premisas: 1) la invitación a participar siempre fue realizada en primera persona, busqué de este modo evitar una intermediación por parte de preceptorxs o docentes. 2) En todos los casos explicité que la participación era libre y voluntaria, haciendo hincapié en la confidencialidad de la entrevista. Al iniciar cada entrevista realizaba nuevamente una presentación de mi parte, en todos los casos procuré dar una explicación lo suficientemente abierta intentando no condicionar a lxs jóvenes, al estilo "me interesa conocer qué piensan ustedes sobre la escuela, cómo se sienten a diario aquí, qué piensan sobre ciertos temas, etcétera". Reforcé la idea de que el objetivo era conversar sobre ciertos temas y que no había respuestas correctas o incorrectas. En total realicé cincuenta y cuatro entrevistas: treinta y cuatro entrevistas en la escuela de Posadas y veinte entrevistas en la escuela de La Plata. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de sesenta minutos cada una.

El uso de diferentes instrumentos de recolección de datos y su triangulación, fueron un desafío importante. Sin embargo, fue sumamente productivo contar con información extensiva (proporcionada por las encuestas) e intensiva (proporcionada por las entrevistas y observaciones), ya que favoreció un análisis que entrelazó diferentes registros y que permitió profundizar, contrastar la información e ir

enfocando la temática cada vez más hacia la especificidad del respeto.

Los principales hallazgos de esta investigación

Un eje central, sobre el que se construyó la argumentación de esta investigación, es la relación entre la estructura psíquica y la estructura social. Desde los aportes de la sociología figuracional de Norbert Elias (1987, 2008, 2009) abordé los vínculos de respeto como expresiones de cierta sensibilidad de época. A este respecto me interesaba conceptualizar cómo se fueron transformando los parámetros por medio de los cuales las personas se demuestran respeto mutuo. Las lecturas con las que fui realizando el marco teórico señalaban la idea acerca de cómo en nuestras sociedades actuales el valor social de las personas, sus posibilidades de construir respetabilidad, tenían más que ver con una construcción situacional e intersubjetiva que con un estatus asignado *a priori* (Elias, 2009; Martuccelli, 2007; Luna Zamora, 2011). Esta cuestión también fue abordada teniendo en cuenta las relaciones entre respeto y desigualdad social ya que, en las sociedades atravesadas por un capitalismo salvaje como el nuestro, el respeto escasea porque se coloca solo a un pequeño número de individuos como objeto de reconocimiento (Sennett, 2003; Zubillaga, 2007; Bourgois, 2010; Kaplan 2013).

Una de las preguntas que me acompañó durante todo el proceso de investigación fue: ¿Cuáles son los parámetros por medio de los cuales validamos nuestro lugar en la sociedad, en nuestra comunidad de pertenencia? En el caso de lxs jóvenes, esta pregunta cobró relevancia ya que se ven conminadxs a construir su propia respetabilidad bajo las coordenadas de una sociedad donde prima el exitismo y la posesión de bienes materiales como baluartes de la dignidad

y de la estima (Bleichmar, 2005; Zabludovsky, 2011). Desde una perspectiva de la sociología de la cultura, Illouz (2014) denomina este momento histórico como de inseguridad ontológica, aduciendo que el yo en los tiempos modernos se encuentra frente a nuevas formas de incertidumbre porque los criterios de evaluación entre las personas se diversifican y dejan de estar sometidos a códigos sociales uniformes.

La noción del *respeto* como una modalidad frágil de hacer lazo con el otro, emergió desde los inicios del trabajo de campo. Se hizo visible en el sentimiento de inferioridad que lxs diferentes jóvenes fueron manifestando por pertenecer a barrios periféricos y por asistir a escuelas ubicadas en los márgenes de la ciudad, por su color de piel, por el analfabetismo o la escasa educación formal de sus padres, entre otras cuestiones. También se hizo presente en las lábiles formas de hacer lazo con otrxs expresadas en las soledades o segregaciones que sufrían algunxs estudiantes respecto del grupo de la clase, o en los malestares que lxs adultxs presentaban para construir una imagen de respetabilidad ante sus estudiantes.

Una de las cuestiones más significativas que surgió en la investigación realizada fue el protagonismo que cobró la escuela como soporte de los procesos de construcción de respeto de lxs jóvenes, de tal modo que esta fragilidad podía ser contrarrestada en función de la calidad de las redes de interdependencia (Elias, 2009), de los soportes simbólicos y afectivos (Martuccelli, 2007) que se construían en las escuelas.

Las instituciones escolares y los procesos de construcción de respeto

A partir de los datos analizados observé que ambas instituciones, enclavadas en barrios de la periferia de sus ciudades, formaban parte –según la mirada de lxs jóvenes y docentes–

del circuito de escuelas desacreditas con respecto a las "escuelas del centro" o "escuelas privadas". Si bien esta característica era común a ambas escuelas, los procesos de construcción del respeto adquirían diferencias en cada institución.

El estilo de cada configuración escolar proponía tendencias distintas en las modalidades de construcción de respeto. La escuela de la ciudad de Posadas se caracterizaba por una mayor *cohesión* y *confianza*. Era una comunidad educativa con mayores niveles de integración social de lxs estudiantes respecto de sus compañerxs y docentes. La estabilidad de la matrícula de lxs estudiantes, la antigüedad del plantel docente, el nacimiento conjunto de la escuela y del barrio, favorecían que fuera un espacio de referencia para sus actorxs. Estas características promueven una mayor intimidad emocional entre sus miembros, esto es, en términos eliasianos, cierta *unidad de sensibilidades.* Lxs integrantes de la institución están provistxs de un código común compartido que favorece el establecimiento de respuestas colectivas ante diversas situaciones que pueden presentarse como conflictivas en la cotidianeidad escolar. Esta *unidad de sensibilidades* se ve favorecida también por algunas características de la institución que denominé *tradicionales*, entre ellas la mayor formalización del trato entre adultxs y jóvenes, donde prima una mirada aún jerárquica sobre estos vínculos. Si bien persistía una mirada disciplinar y adultocéntrica respecto de las normas escolares, estas promovían una adherencia por parte sus miembros, sirviendo incluso como distintivo social.

En este sentido, la escuela es un escenario que delimita sus bordes respecto del "afuera", del barrio. En línea con esta representación, también emergía para lxs estudiantes el sentido de la escuela vinculado a la transmisión de conocimiento: en esta escuela "se aprende", "lxs profesores te enseñan". Otro aspecto a considerar era que la relación entre las familias y

comunidad educativa era positiva, la escuela ocupaba un lugar de referencia y de guía en la educación de sus hijxs.

Por el contrario, la escuela de la ciudad de La Plata, se caracterizó por una mayor *desintegración* y *desconfianza* de lxs alumnxs hacia lxs adultxs de la institución. La movilidad de la matrícula de lxs jóvenes y la inestabilidad del plantel docente, generaba relaciones de interdependencia más débiles; esta cuestión se vio recrudecida por la discontinua presencia de su directivx que era reclamada por lxs jóvenes y por lxs docentes. En relación a esto, se observó una gran dificultad para establecer criterios comunes a la hora de intervenir sobre diversas situaciones de conflicto. Estos hechos suscitaban la idea de cierta anomia, quedando difuso el sentido de la norma y su cumplimiento. La laxitud de las pautas y normas que regían la convivencia cotidiana en la escuela generan la sensación de imprevisibilidad y fragmentación, esto promovía que lxs estudiantes tuvieran menos confianza en las intervenciones de lxs adultxs. En cuanto a los vínculos entre adultxs y jóvenes, observé una mayor informalidad en el trato, predominando incluso gritos e improperios. En lo referido a la escuela y su rol como transmisora de conocimiento, nos encontramos frente a miradas contradictorias. Fue recurrente la mención de lxs estudiantes (especialmente del ciclo básico) de sentir que "no aprenden" o que "no se les enseña", en su mayoría lxs estudiantes de esta institución tenía un vínculo de baja intensidad con la escuela (Kessler, 2004). Otra particularidad era que la relación entre la escuela y las familias era de mayor conflictividad que en la escuela de Posadas, el lugar de lxs profesorxs era cuestionado por parte de la comunidad familiar, generando malestar entre lxs docentes y lxs estudiantes. En este sentido, las fronteras entre la escuela y el "afuera", se volvían más porosas y las legalidades que regían los diferentes ámbitos: "barrial" y "escolar"

se entremezclaban volviendo contradictorios y confusos los vínculos entre lxs diferentes actorxs.

Estos hallazgos me permitieron reflexionar acerca de la importancia de los marcos de regulación institucional y las modalidades que propone la escuela para construir respeto entre lxs diferentes actorxs institucionales. En instituciones donde la figura adulta se presenta confiable, donde las pautas de convivencia se sostienen en criterios compartidos y en donde lxs docentes intervienen de forma activa en las conflictividades que se dan entre lxs jóvenes, la construcción de respetabilidad se apoya en soportes institucionales. Por el contrario, si lxs estudiantes desarrollan menor confianza en las intervenciones adultas, el peso de hacerse respetar se emprende como un trabajo exclusivamente individual.

Reflexiones finales

En el marco de este capítulo, a la luz de la distancia, intenté realizar un recorrido por el proceso de investigación dando cuenta de las condiciones institucionales, afectivas y materiales que favorecieron la realización de la tesis. Como así también de las decisiones teóricas y metodológicas que marcaron el itinerario de la investigación. Finalmente, me propuse rescatar los hallazgos de la tesis que dan cuenta de la construcción de los vínculos de respeto como un elemento frágil.

La construcción de conocimiento implica una construcción de sentido que es inseparable de los lazos que ligan a quien investiga con su objeto de estudio. Como señala Mazza (2014), la implicación involucra considerar dos aspectos: 1) Desde el punto de vista epistemológico, la imposibilidad de separar sujeto y objeto. 2) Desde el punto de vista metodológico, la construcción de sentido como una construcción

subjetiva. La investigación que realicé con jóvenes estudiantes señala la importancia de la dimensión institucional como soporte en la construcción de su respetabilidad. Trazo un puente aquí con la importancia que tuvo para mí la dimensión institucional (IICE) y los soportes materiales, simbólicos y afectivos que posibilitaron la realización de mi tesis doctoral.

Referencias bibliográficas

Abramovay, M. (2006). Cotidiano das escolas: Entre violências. UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação do Brasil.

Aleu, M. (2012). Respeto y reconocimiento. Notas preliminares sobre cómo se forjan vínculos de respeto en la experiencia de jóvenes y adolescentes. Facultad de Filosofía y Letras, (UBA). En línea: http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/2-Construcción_de_subjetividad_0.pdf (consulta: 03-02-2016).

Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Katz.

Bleichmar, S. (2005). Subjetividad en riesgo. Topía.

Burgois, P. (2010). *En busca de respeto*. Siglo Veintiuno.

Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, vol. 24, pp. 41-62.

Castorina, J. A. y Kaplan, C. V. (2006). Violencias en la escuela: Una reconstrucción crítica del concepto. Kaplan, C. V. (ed.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, pp. 27-53. Miño y Dávila.

Cerbino, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre el pandillerismo juvenil*. Santillana–FLACSO/Ecuador-Taurus.

Colombo, L.; Iglesias, A.; Kiler, M.; Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el posgrado: Experiencias de tesistas. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 1, núm. 32, pp. 163-172.

Colombo, L. M.; Bruno, D. S.; Silva, V. S. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis Educativa*, vol. 24, núm. 3, pp. 1-13.

De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la verguenza (Vol. 1).* Mármol Izquierdo.

Di Leo, P. (2008). *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Universidad de Buenos Aires.

Di Napoli, P. (2016). *Violencias y conflictos en la trama de la vida escolar. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de los jóvenes de educación secundaria*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2009). *Chicos en banda : Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.

Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Península.

Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. Gedisa.

Elias, N. (2009). *Los alemanes*. Nueva Trilce.

Elias, N. y Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. Fondo de Cultura Económica.

Elichiry, N. (2013). *Historia y vida cotidiana en educación*. Manantial.

Gallart, M. (1993). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. Forni, F. (ed.), *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Centro Editor de América Latina.

Garriga Zucal, J. (2010). *"Nosotros nos peleamos": Violencia e identidad de una hinchada de fútbol*. Prometeo.

Glaser, B. y Strauss, A. (2006). The discovery of grounded theory. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, pp. 1-22. Aldine Transaction.

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Legasa.

Guerra Manzo, E. (2013). La sociología figuracionista de Norbert Elias: Críticas y contracríticas. *Reencuentro: Cultura, Intercultura y Educación Superior*, vol. 66, pp. 80-89.

Illouz, E. (2014). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Katz.

Kaplan, C. V. (2006). *Violencias en plural*. Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. (2008). Comportamiento individual y estructura social: Cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elias. *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, pp. 151-168. Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, vol. 35, pp. 95-103. En línea: https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/articulo_kaplan.pdf (consulta: 18-05-2022).

Kaplan, C. V. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y autoestigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria. Kaplan, C.; Krotsch, L. y Orce, V. (eds.), *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*, pp. 15-78. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). En línea: http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2947 (consulta: 18-05-2022).

Kaplan, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. y Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación sociopsíquica de las emociones. *Praxis Educativa*, vol. 20, núm. 1, pp. 28-36. doi: http://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200103

Kessler, G. (2004). *Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia*. Documento de Trabajo núm. 13, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

Luna Zamora, R. (2011). El respeto como eje articulador del orden social tradicional y los efectos de la secularización . Reyes G., J. C. (ed.), VI Foro Co, pp. 1-19.

Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Losada.

Mazza, D. (2014). El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 11, núm. 11, pp. 93-113.

Míguez, D. y Tisnes, A. (2008). Midiendo la violencia en las escuelas argentinas. Míguez, D. (ed.), *Violencias y conflictos en las escuelas,* p. 272. Paidós.

Mutchinick, A. (2013). *Las incivilidades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Mutchinick, A. (2016). Atributos que humillan. Un enfoque relacional sobre las humillaciones entre estudiantes de educación secundaria. *Revista Educación y Ciudad*, vol. 31, pp. 15-26.

Noel, G. (2007). *Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos*. IDES-Universidad Nacional de General Sarmiento.

Nuñez, P. (2011). El respeto como eje organizador de la convivencia: Nuevas regulaciones sobre la moralidad Juvenil. *Pedagógica*, vol. 1, pp. 3-32.

Núñez, P. (2010). Política y poder en la escuela media. La socialización política en el espacio escolar. Tesis doctoral.Universidad Nacional de General Sarmiento, Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Paulín, H. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología.

Paulín, H. (2014). Sociabilidades juveniles en la escuela. Construcciones de alteridad y luchas por el reconocimiento. Paulín, H.; Tomasini, M. (eds.), *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja,* pp. 143-170. Brujas.

Paulín, H. (2015). Ganarse el respeto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 6, pp. 1105-1130.

Paulín, H. y Tomasini, M. (eds.). (2014). *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Brujas.

Rockwell, E. (1987). Reflexiones sohre el proceso etnográfico (1982-1985). Rockwell, E.; Ezpeleta, E. R. (eds.), *La práctica docente y sus contextos institucional y social (Vol. 2)*. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).

Savenije, W. y Beltrán, M. A. (2007). *Compitiendo en bravuras: Violencia estudiantil en el Área Metropolitana de San Salvador*. FLACSO/El Salvador.

Scribano, A. (2007). *La observación. El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.

Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.

Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter. La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.

Sennett, R. (2012). *Juntos*. Anagrama.

Silva, V. S. (2018). *La construcción social del respeto en la escuela: Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes*. Tesis de posgrado. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En línea: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1630/te.1630.pdf (consulta: 18-05-2022).

Strocka, C. (2008). *"Unidos nos hacemos respetar". Jóvenes, identidades y violencia en Ayacucho*. IEP-UNICEF.

Tomasini, M. (2013). Hacerse el malo. Interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, vol. 15, pp. 86-112. En línea: http://hdl.handle.net/11336/1138 (consulta: 18-05-2022).

Tonelotto Barbosa, E. y Trevisan de Souza, V. (2015). Sentidos do Respeito para Alunos: Uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol. 35, núm. 2, pp. 255-270. doi: http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1982-370300462013

Valles, M. S. (2002). *Cuadernos Metodológicos. Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vidal, D. (2003). A linguagem do respeito: A experiência brasileira e o sentido da cidadania nas democracias modernas. *Dados*, vol. 46, núm. 2,pp. 265-287. doi: http://doi.org/10.1590/S0011-52582003000200003

Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la educación primaria y media en Uruguay*. Administración Nacional de Educación Pública.

Winnicott, D. (2013). *Realidad y juego*. Gedisa.

Zabludovsky, G. (2011). Los procesos de individualización y la juventud contemporánea. *Subje/Civitas. Estudios Interdisciplinarios sobre Subjetividad y Civilidad*, vol. 7, pp. 1-20.

Zubillaga, V. (2007). Los varones y sus clamores: Los sentidos de la demanda de respeto y las lógicas de la violencia entre jóvenes de vida violenta de barrios en Caracas. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, vol. 16, pp. 577-608.

Revisitar la formación y el trabajo de los/as profesores/as principiantes en las escuelas secundarias

Un análisis a la luz de las reconfiguraciones de las aulas del siglo XXI[1]

Andrea Iglesias

Resumen

Este Capítulo recupera los principales hallazgos de mi tesis doctoral, un proceso de escritura en el marco del grupo de investigadores/as en formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE/UBA) que conformo desde el año 2013, y donde fui representante del Comité Académico[2] entre el año 2018 y 2021. La tesis doctoral abordó la problemática de las trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral de los/as profesores/as principiantes de

---

1 Agradezco la generosidad de la doctora María Mercedes Palumbo, compañera del Grupo de Investigadores/as en Formación del IICE y con quien representamos juntas a los/as becarios/as en el Comité Académico entre el 2018 y el 2021. Su lectura atenta y sus comentarios me permitieron mejorar la escritura de este Capítulo.

2 Quisiera señalar que mi tarea en el Comité como representante, elegida democráticamente por mis compañeros/as, no hubiera sido posible sin el trabajo conjunto del resto de las/os representantes de becarios/as y auxiliares docentes: María Mercedes Palumbo, Vanesa Romualdo, Javier Schargorodsky, Valeria Martínez del Sel y Débora Schachter. A ellas/os, gracias por estos años de trabajo compartido.

las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el siglo XXI (2013-2018).

Este trabajo de investigación nació de mi propia preocupación como profesora sobre las condiciones del trabajo en la escuela secundaria y la formación que poseen las y los docentes para afrontar la tarea diaria, y a partir de allí, fui entramando los sentidos para desarrollar el proyecto de investigación que fue financiado por una beca doctoral (2013-2018), con su continuidad en una beca posdoctoral CONICET (2018-2022). De manera que esta narración busca no solamente mostrar los resultados de una investigación acabada, sino también recopilar el modo en que esa tarea llegó a buen puerto dada mi pertenencia y participación activa en este grupo, y en el marco de las múltiples actividades que desarrollan becarios/as y tesistas del IICE. Espero que disfruten leyendo este Capítulo tanto como yo disfruté escribiéndolo.

Si hablamos de los inicios: De preguntar(se) e inquietar(se) se trata

La investigación se inició con una pregunta, que en lo personal venía rondando mi cabeza desde que era profesora de Historia y estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación, y que se reavivó cuando ingresé por primera vez al mercado laboral docente como preceptora de una escuela secundaria del conurbano bonaerense. Me preguntaba, en ese entonces, por la relación entre la formación docente y las condiciones laborales de las y los profesoras/es,[3] entendiendo que un elemento no puede escindirse del otro. De

3 Atendiendo a los debates actuales sobre el sexismo en el lenguaje utilizaremos indistintamente en este escrito la aceptación de los/as docentes y las/os profesoras/es. Asimismo, abogamos por acepciones que no impliquen discriminación de género o lenguaje sexista optando en su lugar por expresiones más inclusivas como equipos directivos y personal docente.

allí, surgió la propuesta para un plan de trabajo de una beca doctoral CONICET en cuanto me gradué de la carrera de Educación y que, tras cinco años de trabajo en el IICE, daría como resultado mi tesis doctoral.[4]

Desde que comencé a pensar en presentarme a una beca doctoral, algo que no había estado antes en mi horizonte de posibilidades,[5] me propuse no abandonar aquella inquietud inicial, mientras me preguntaba cómo sería eso de dedicarse de lleno a investigar. Con esa preocupación en mente, en la tesis me propuse analizar la relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua) de los/as profesores/as principiantes de escuela secundaria y sus estrategias de inserción laboral. La población bajo estudio comprendió al conjunto de las/os profesoras/es principiantes (a quienes también se denomina noveles o novatos/as). Es decir, aquellas/os que transitan sus primeras experiencias laborales en el sistema educativo (hasta cinco años de antigüedad), incluyendo tanto a quienes finalizaron sus estudios como a quienes se incorporan a la docencia antes de graduarse.

En las últimas décadas, la problemática de los/as noveles estuvo presente en las políticas públicas de América Latina y Argentina, y fue indagada por numerosos estudios (Alliaud, 2004). Sin embargo, la mayoría de ellos trabajan desde la categoría de noveles o novatas/os. Mi tesis doctoral, en cambio,

4 Tesis doctoral titulada "Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires", dirigida por Myriam Southwell. Financiada por una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), bajo la dirección de Alejandra Birgin y la codirección de Myriam Southwell, y desarrollada en el marco de dos Proyectos Ubacyt con sede en IICE (FFyL, UBA), ambos dirigidos por Alejandra Birgin (Proyectos Ubacyt 20020130100051BA y 20020100100642BA).

5 Agradeceré siempre a mi familia, y especialmente a mi madre, la oportunidad de continuar estudiando y formarme en la universidad pública tras graduarme en la Escuela Normal Superior N.° 5 de Barracas, en un contexto de profunda desesperanza y apremio económico en mi hogar como fue la crisis económica y social del 2001 en la Argentina.

problematiza los alcances de estas categorías y refiere a estos/as docentes como "principiantes" (Menghini y Negrin, 2015), aportando a su resignificación a partir de la reconfiguración del subsistema formador argentino (Birgin y Charovsky, 2013), caracterizada por la obligatoriedad de la educación media y la expansión de la educación superior (Ezcurra, 2011), con la consiguiente modificación y diversificación de perfiles en la matrícula (Rinesi, 2015).

Dicho así, parece una discusión acabada. Pero, llegar a esta categoría de principiantes no fue algo sencillo. Durante mi recorrido como tesista y becaria, fui desechando distintas categorías por inconvenientes teóricos o metodológicos. En un principio, la categoría elegida era noveles. Tras largas discusiones con mi Directora y Codirectora, decidimos optar por otra categoría que no acarreara el peso de una larga tradición y debate, fundamentalmente, por el sentido que le otorgan los Organismos Internacionales (Southwell, 2007). Pensé entonces que "nuevos/as docentes" podía ser una buena opción (porque eran "nuevas/os" en tanto su reciente llegada al mercado laboral, pero además por la novedad de las características que portaban en el marco de la reconfiguración), categoría que descartamos rápidamente, y que debí sospechar desde el inicio que no iba a funcionar. Ya en las primeras Jornadas Académicas de Jóvenes Investigadores/as del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires en las que me presenté recibí las críticas esperadas, no había tanto de "nuevos/as" en esos/as docentes, como yo presuponía. Quizás no supe darle el contenido que quería en ese momento, recién me estaba iniciando en el camino de la investigación. Recuerdo mi primer Ateneo entre pares en el IICE,[6] donde

6 Quisiera agradecer aquí especialmente a Antonio Castorina (Tono, para nosotros), quien desde la Dirección del IICE, junto a Victoria Orce como Secretaria Académica, nos acompañó e incentivó

la categoría había gustado, sobre todo porque me permitía entrar con fuerza al campo con una redefinición interesante. Sin embargo, pronto llegó una conversación con mis Directoras, donde me planteaban que era conveniente discutir categorías instaladas para poder luego disputar desde el campo el sentido de una nueva categoría emergiera de los resultados de la tesis. Así lo hice, y resultó. También, producto del intercambio y las lecturas que surgieron de un viaje a Tandil para el I Encuentro Internacional de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, me encontré con el valioso trabajo de colegas que aún no conocía (Menghini y Negrin, 2015), que me permitieron optar por la categoría de "principiantes" y que me liberaron de la disyuntiva que venía sosteniendo los primeros años de la beca. A partir de allí, el camino se simplificó, y con mi categoría principal definida, pude avanzar más rápidamente con el trabajo de campo.

La investigación que desarrollé se enmarcó en el paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006). Desde un enfoque cualitativo y un abordaje histórico-cultural, me propuse analizar las trayectorias de formación y las estrategias de inserción laboral de los/as profesores/as de Historia, Geografía y Letras, que ejercían en escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) en el contexto de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES), y que se forman tanto en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) como en las universidades nacionales. La recolección de los datos empíricos, la realicé entre los años 2013 y 2016, y consistió en la realización de entrevistas en profundidad a profesores/as

siempre a romper con la soledad y el egoísmo de la tarea de la investigación en pos de la creación de una comunidad de colegas, espíritu que hoy sostienen las actuales autoridades del Instituto, Myriam Feldfeber y Daniel Suárez.

principiantes, observación participante en cursos de Formación Docente Continua y en las Juntas de Clasificación Docente de CABA.

Esta opción por el tipo de abordaje, el recorte y las estrategias de recolección de datos estuvo íntimamente relacionada con las discusiones que sostuvimos en el equipo Ubacyt donde anclé mi investigación, y en el que participo desde el año 2012, así como en distintos espacios de formación que recorrí en los años en que cursé el Doctorado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.[7] Asimismo, estas decisiones siempre fueron consultadas con el grupo de Investigadores/as en Formación y los distintos Grupos de Escritura Académica[8] entre pares del IICE en los que participé durante el desarrollo de la tesis. No sin debate, sostuvimos en el equipo de investigación Ubacyt que era crucial incorporar al análisis los/as docentes que trabajaban en escuelas de gestión privada, recorte menos habitual en las investigaciones de la universidad, pero que veíamos central dado el progresivo corrimiento de la matrícula del nivel medio hacia la gestión privada de CABA en los últimos años (Perazza y Suárez, 2011). Junto a esta decisión, sostuvimos la importancia de analizar la trayectoria de docentes gradua-

---

7 Aquí debo agradecer especialmente el acompañamiento y las recomendaciones del equipo docente de los seminarios de metodología realizados, Luis Donatello e Irene Vasilachis de Gialdino, los seminarios de escritura de tesis, Diego Pereyra y Noelia Cardoso, a Luis García Fanlo por sus lecturas en los talleres de tesis. Y, finalmente, a Paula Carlino y Laura Colombo por la oportunidad de participar de su seminario sobre escritura de posgrado que dio origen a los Grupos de Escritura Académica del IICE, que coordinamos e impulsamos hasta el día de hoy.

8 Dos grupos de escritura acompañaron fundamentalmente el desarrollo de mi tesis. Mi enorme agradecimiento a Catalina González del Cerro, Cynthia Bustelo, Javier Schargorodsky y a Pablo di Napoli por el acompañamiento, las lecturas de trasnoche y la escucha en esos momentos donde la tarea se hace cuesta arriba y no se vislumbra el final del camino. Un agradecimiento especial también para Verónica Silva, con quien compartimos la tarea de la escritura de nuestras tesis, en esos fines de semana maratónicos. Para conocer más sobre la experiencia de estos grupos en el IICE véase Colombo, Iglesias, Kiler y Saez (2022).

das/os o por graduarse en los dos subsistemas de formación en nuestro país —institutos y universidades— otro elemento poco abordado de forma conjunta en el campo.

Partiendo del supuesto de la reconfiguración mencionada anteriormente (Birgin, 2013), mi investigación buscó indagar las características de la inserción laboral de estos/as docentes en el marco de las particularidades de la escuela secundaria obligatoria del siglo XXI (Southwell, 2020), así como sus condiciones laborales, el acompañamiento en su inserción y el acceso al primer empleo (Tenti Fanfani, 2006), la variedad en sus trayectorias y perfiles, y si la oferta de Formación Continua prevé de algún modo su inserción laboral.

Estimulada por mi formación en el Doctorado de Ciencias Sociales de la UBA, en lugar del tradicional marco teórico, sostuve la importancia de optar por la construcción de un contexto conceptual para la investigación (Maxwell, 1996), que recuperara los conceptos ordenadores básicos que me permitieron analizar de forma espiralada los datos empíricos del campo. Con este propósito, en la tesis, en primer lugar, realicé un breve recorrido por las tesis clásicas de circuitos, fragmentación y trayectorias en el campo de la educación. Este recorrido fue posible gracias al trabajo anterior de colegas del Ubacyt que venían analizando estas problemáticas, y generosamente compartieron sus trabajos (Charovsky, 2013; Fontana, 2014), y del que me valí para avanzar en esta reconstrucción que mencioné para mi tesis.

En segundo lugar, desarrollé elementos centrales de la teoría de Bourdieu (2007) en relación a las reglas del juego de la profesión docente. En tercer término, desde distintos aportes y posicionamientos de la sociología, abordé la categoría de estrategias y táctica (De Certeau, 1996) para referir a la inserción laboral de las/os profesoras/es. Aquí debo estos aportes al equipo Ubacyt, al equipo docente del Doctorado que generosamente me brindaron su acompañamiento para ir afi-

nando estas categorías en la tesis, así como a los/as colegas sociólogos/as del IICE,[9] y a mi compañero de vida,[10] que me permitieron comprender e incorporar estos valiosos aportes.

Luego, retomé desde una perspectiva antropológica el sentido de las prácticas ritualizadas (Turner, 1988) en relación a los espacios de formación y socialización profesional de los/as docentes. Esta perspectiva fue central para el desarrollo de mi campo de investigación. Sobre todo, para el análisis de los registros de los Actos Públicos. Debo la profundidad alcanzada en este análisis, tanto a la lectura atenta de mis docentes de Doctorado, a sus comentarios de mis trabajos de Seminario durante la cursada, así como a mis colegas antropólogas del IICE,[11] todas devoluciones cuidadas en pos de que pudiera avanzar con mi investigación.

Una tesis para armar: Relatos de la aventura escribir

Luego del recorrido que comenté en los apartados anteriores, llegó el día en que una puede decir que tiene la estructura de la tesis en la cabeza, y cuando la plasmé en el papel se compuso de dos Partes y siete Capítulos. En la Primera Parte, a lo largo de tres Capítulos, abordé desde una perspectiva

9 Mi agradecimiento especialmente aquí a Pablo di Napoli, sociólogo, compañero y amigo del IICE, que acompañó todo el proceso de categorización del campo de la tesis y su escritura como integrante de mi segundo Grupo de Escritura Académica entre pares en el IICE.

10 Erwin Luchtenberg, sociólogo y compañero en este largo camino. Mi eterno agradecimiento por esas largas noches de reescritura desde el primer plan de trabajo de la beca doctoral CONICET hasta la entrega de la tesis. Sigue siendo mi lector de prueba principal y acompañando mi camino de la investigación con la generosidad y la claridad que lo caracteriza.

11 Agradecer a Paula Cabrera por su lectura atenta y sus aportes bibliográficos desde la antropología en el marco del Doctorado. También un agradecimiento especial a Catalina González del Cerro, antropóloga y amiga, integrante del primer Grupo de Escritura Académica entre pares del que participé en el IICE y con quien atravesamos juntas tanto la escritura de la tesis como las sucesivas presentaciones en CONICET.

histórico-cultural el proceso de configuración de la escuela secundaria, del sistema formador y del mercado laboral argentinos en los siglos XX y XXI. En el primer Capítulo incluí el problema de la investigación, el contexto conceptual y el marco epistemológico y metodológico. En el segundo Capítulo desarrollé brevemente la historia de la conformación de la escuela secundaria en Argentina, así como del subsistema formador docente y su reconfiguración (años 1906-2016). Aquí fue fundamental revisitar las investigaciones precedentes de mi Directora y Codirectora, junto a la lectura atenta de ambas sobre esta Primera Parte que tuvo sus avances y retrocesos en los meses de escritura iniciales de la tesis, hasta que finalmente quedaron listos. Y en el tercer Capítulo incluí, por un lado, los debates y las definiciones conceptuales[12] sobre los/as profesores/as principiantes en el contexto de la reconfiguración del subsistema formador y de la escena educativa de la historia reciente del siglo XXI (años 2006-2016), y por el otro, las características del mercado laboral en Argentina junto a la inserción de los/as profesores/as principiantes de escuela secundaria en la CABA en el marco de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES).[13] En este último, dos decisiones fueron fundamentales. La primera,

12 Parte de este relevamiento se realizó durante una estadía de investigación en el año 2016 como Doctoranda en la Universidad París VIII Saint-Denis (París, Francia) en el marco del Programas de Cooperación Bilateral ECOS-FONCyT (cofinanciado por Francia y Argentina) dirigido por Myriam Southwell (FLACSO Argentina) y Rochex Jean Yves (Universidad París VIII Saint-Denis), titulado "Las nuevas políticas educativas, los dispositivos pedagógicos y la formación de docentes entre la diversidad, la diferenciación y el universalismo. Nuevos dilemas para el estudio de las desigualdades escolares. Enfoque comparativo entre Francia y Argentina". A las/os colegas francesas/es mi agradecimiento por esta gran oportunidad formativa.

13 La "Nueva Escuela Secundaria" (NES) es la reforma implementada en CABA desde el año 2013 en el contexto de la resolución del Consejo Federal de Educación (Res. CFE 93/09) para reorganizar la educación media en todo el país, enmarcada en la Ley 26206 de Educación Nacional que sanciona la educación media obligatoria. Para más información, consultar el sitio oficial del GCBA, en línea: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/nes02.php (consulta 18-5-2022).

participar como docente del nivel en los Espacios de Mejora Institucional (EMI) donde se debatió y trabajó la reforma (razón por la cual sostuve la decisión de no abandonar el aula mientras estaba investigado, decisión que sostengo hasta la actualidad, ya que —al decir de una de mis entrevistadas en la tesis— el aula sigue siendo "la trinchera" en la que sigo decidiendo batallar). La segunda, presentar avances de la tesis en distintas Jornadas Académicas, donde encontré la lectura atenta y valiosos aportes de las/os comentaristas, todos/as colegas profundamente generosos/as con su tiempo.[14] Cada una de estas Jornadas habían sido cuidadosamente elegidas junto a mis Directoras y recomendadas por las/os compañeras/os del grupo de Investigadores/as en Formación del IICE que me guiaron en esta elección. Estoy convencida de que saber a dónde presentarse y en qué momento es fundamental cuando te estás formando, puede hacer la diferencia en tomar fuerza para continuar con la tesis o renunciar a la travesía.

En la Segunda Parte de la tesis, con tres Capítulos, y retomando las configuraciones históricas trabajadas en la Primera Parte, analicé los datos empíricos del trabajo de campo. En el cuarto Capítulo trabajé con las trayectorias formativas iniciales de las/os profesoras/es que comienzan en la docencia, a través del análisis de los distintos espacios formativos que transitan. En el quinto Capítulo reconstruí y analicé la oferta de Formación Docente Continua de CABA, así como las valoraciones de los/as entrevistados/as acerca de esta oferta. En este Capítulo, debo mencionar la importancia que tuvo

14 Quisiera hacer extensivo aquí el agradecimiento a todas las personas que leyeron y comentaron los avances de mi tesis en cada uno de los espacios de formación académica a los que asistí en estos años. Especialmente quiero agradecer los aportes de Ricardo Donaire y Analía Meo como comentaristas de las Jornadas de Jóvenes Investigadores/as del Instituto de Investigaciones Gino Germani (FSOC, UBA), que me permitieron virar a tiempo respecto a decisiones metodológicas que fueron centrales para avanzar con el campo de investigación.

para mí dictar junto a Alejandra Birgin un Crédito de Investigación[15] en el Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL, UBA), que me permitió construir el mapeo de esta oferta. En el sexto Capítulo, abordé las condiciones laborales y las estrategias de inserción que despliegan las/os profesoras/es principiantes para ingresar a las escuelas secundarias de gestión estatal y privada de CABA. Este análisis fue posible gracias al tiempo y la generosidad de los/as docentes que entrevisté, con quienes tomamos esos largos cafés en sus horas sándwich "entre cole y cole", y con quienes compartimos los recreos de los cursos de formación a los que asistí desde mi doble pertenencia. Participé en calidad de docente e investigadora, así me presenté, y así me recibieron cálidamente tanto las/os docentes a cargo como los/as profesores/as asistentes desde el primer encuentro en cada uno de los espacios donde realicé el campo. Finalmente, en las Conclusiones condensé los principales resultados de la tesis y las futuras líneas de trabajo, que resumiré en el apartado siguiente.

Al finalizar la tesis, pero no por ello menos importante, me encontré con el desafío de construir el apartado de la Bibliografía[16] y dos Anexos: el primero dedicado a la sistematización de los datos de las entrevistas y las observaciones, y el segundo, a las herramientas de recolección de los datos del campo. Quizás a quien lee puede parecerle que la elaboración de estos Anexos es algo menor en la dimensión de una tesis doctoral. Y a simple vista lo es. Sin embargo, tengo que

15 Me refiero al Crédito de Investigación: "¿Qué hay de nuevo con los nuevos docentes? El mapa de la oferta de formación continua de CABA en el marco de la reconfiguración educativa", que dicté junto a la profesora adjunta Alejandra Birgin en el marco de la cátedra Formación y Reciclaje Docente (Departamento de Educación, FFyL, UBA).

16 Quisiera mencionar aquí especialmente la ayuda incansable de la ex Bibliotecaria del IICE, Noelia Bruzzone, y los talleres sobre búsquedas académica y gestores bibliográficos que brindó en los últimos años para los/as becarios/as, sin los cuales nuestras bibliotecas digitales y nuestro listado bibliográfico hubieran sido seguramente mucho más caóticos.

decir, que en mi caso no fue así. Debo la elaboración de esta parte de la tesis a la lectura atenta de distintos/as compañeros/as del Grupo del IICE y otras/os colegas (hoy amigas/os) que me encontré en este recorrido,[17] que con su generosidad revisaron una y otra vez las grillas y categorizaciones hasta que estuvieron listas para incorporarse a la tesis. Este trabajo se debió también a que yo insistía en que era importante mostrar la "cocina de la investigación".

Hilos que entraman caminos recorridos: Principales hallazgos

En la defensa de mi tesis doctoral,[18] planteé los hallazgos en términos de cinco hilos que trazaron el camino recorrido y el sentido de la investigación, que me gustaría traer aquí en íntima relación con mi trayectoria como investigadora en formación en el IICE.

---

17 El formato de la tabla de categorizaciones que incluí en los Anexos fue gentilmente cedido por la doctora Leticia Pogliaghi (Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México), a quien conocí en una estancia doctoral en México (financiada por el Programa de Movilidad Universitaria de la Red de Macrouniversidades de América Latina y el Caribe), y quien se ofreció a revisar mis categorías junto a mi colega de Grupo de Escritura Académica, Pablo di Napoli. Agradezco esta posibilidad a la doctora Inés Dussel quién me asesoró y acompañó durante la estadía.

18 La defensa de la Tesis de Doctorado se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, el 23 de marzo de 2018. Esto fue posible tras un largo verano de múltiples borradores y revisiones, gracias al acompañamiento y la generosidad de mi directora Myriam Southwell que permitió que este proyecto llegara a buen puerto. También fue fundamental el trabajo del personal del Doctorado de la Facultad, particularmente Silvina L. Emanueli y Cecilia Lloréns Giorgio que llevaron adelante esta tarea con comprensión y premura. Agradezco también el acompañamiento de los compañeros del equipo Ubacyt y especialmente a mi directora de la beca doctoral y posdoctoral CONICET, Alejandra Birgin, para llegar a esta instancia. Por la experiencia placentera de esta defensa, debo agradecer la lectura atenta y las sugerencias siempre oportunas de los jurados: doctora Ana Pereyra, doctora Claudia Figari y doctor Luis Porta.

En el primer hilo de esta trama, la tesis aporta a la resignificación de la categoría de *principiantes*, incorporando a los/as jóvenes de primera generación en su familia en acceder al nivel superior (Birgin y Charovsky, 2013; Iglesias y Southwell, 2019), a las/os estudiantes que se insertan tempranamente a la tarea de enseñar, los/as "forasteros/as", retomando la categoría que me aportó la tesis de Charovsky (2013), y tomando distancia de las posturas que delimitan la categoría de *principiantes* solo sobre la base de la edad.

En el segundo hilo, analiza la elección de la carrera docente por parte de las/os entrevistadas/os, como la tradición familiar, la "vocación" y la salida laboral rápida y estable. También se observa que la elección se ve atravesada por el desprestigio de la profesión y la embestida de los medios masivos de comunicación (Iglesias, 2019). Concluimos allí que la opción por enseñar obedece a múltiples y variadas razones, relativizando así los argumentos que se sustentan en la pura vocación o el interés racional de una salida laboral. Ningún argumento aparece aislado en los testimonios, atravesados por las biografías escolares, las trayectorias familiares y el contexto de posibilidades de cada uno/a (Bourdieu, 2007). Por otra parte, concluimos que quienes eligen la docencia como segunda opción se encuentran con el gusto por la profesión en ese tiempo del "mientras tanto" (Nicastro y Greco, 2009), entendiendo que ese periodo intermedio porta un valor formativo, desde la vivencia del aula que lleva a una elección tardía, pero no por ello menos comprometida.

En el tercer hilo, referido a la Formación Docente Inicial en el contexto de la conformación bifronte del subsistema formador argentino, se observa que las trayectorias de formación analizadas no son lineales sino variadas (Nicastro y Greco, 2009), en muchos casos viéndose interrumpidas por cambios en la elección profesional o atravesadas por la necesidad económica de "estudiar y trabajar". Del mismo

modo, en relación a la percepción de las/os profesoras/es sobre su formación, se desprende que los/as graduados/as universitarios/as reconocen serias falencias en su formación docente, aunque ponderan su formación disciplinar, mientras que quienes estudiaron en un ISFD revalorizan su formación para la docencia, y observan algunas falencias en su formación disciplinar. El trayecto formativo de las prácticas (también llamadas *residencias*) se constituye como una experiencia enriquecedora para las/os estudiantes, aunque en la universidad se resalta la falta de acompañamiento de sus formadores/as.

Un cuarto hilo refiere a la oferta de Formación Docente Continua relevada. Allí se observa un predominio de la modalidad virtual para los/as profesores/as de escuela secundaria del área de Ciencias Sociales, y una ausencia de una oferta integrada para las/os principiantes, así como una falta de acompañamiento en su inserción laboral desde las políticas públicas, a pesar de la presencia de esta problemática en la agenda y la normativa vigente. Asimismo, de las observaciones participantes se reconoce que las instancias de Formación Docente Continua, así como los actos públicos de las Juntas de Clasificación Docente de CABA, son espacios de socialización profesional donde los/as principiantes construyen redes con sus futuros/as colegas y acceden a información valiosa que les permiten conocer las reglas del juego particulares del mercado docente, constituyendo espacios ritualizados (Turner, 1988; Bourdieu, 2007) en los que confirman el pasaje de "aspirante" a "docente en ejercicio".

Como quinto y último hilo de esta trama, se observa que, ante la ausencia del acompañamiento de las instituciones formadoras y las escolares, la inserción laboral de las/os profesoras/es principiantes traza recorridos diversos. Frente a la soledad aparece recurrentemente la presencia de colegas y redes entre pares. Las escuelas de gestión privada se pre-

sentan como la "puerta de entrada" de los/as principiantes (Perazza y Suárez, 2011), aunque como un "plan B" (Iglesias y Southwell, 2020) ya que aspiran mayoritariamente a ingresar a las escuelas de gestión estatal. Allí obtienen las horas que "no quiere nadie", manifestando en sus relatos un profundo compromiso que disputa los sentidos de "lo público", que a los fines analíticos de la tesis hemos denominado "militar la escuela pública" (Southwell e Iglesias, 2020), y que resignifica la elección de estos/as profesores/as. De este modo, se establece que las/os principiantes despliegan variadas y combinadas estrategias de inserción y reproducción profesional, se apropian de y reinterpretan las reglas del juego, buscando los intersticios en la regulación del ingreso al mercado laboral docente, y creando redes que les permiten ingresar a las escuelas secundarias de gestión estatal y privada.

La reconfiguración del trabajo docente en las aulas del siglo XXI: ¿El futuro ya llegó?

A partir de las conclusiones de la tesis doctoral, elaboré mi proyecto posdoctoral, que desarrollé entre 2018-2022 con una beca financiada por el CONICET.[19] Como desarrollaré más extensamente en las Conclusiones de este escrito, me encontraba en ese momento inmersa en un contexto nacional de fuerte desprestigio hacia la docencia y de implementación de reformas en la formación docente y en la escuela secundaria en CABA. En los resultados de la tesis se observaba que los/as entrevistados/as mencionan "reformas de maquillaje" y la ampliación de la brecha digital, lo que nutrió

19 Beca posdoctoral CONICET con sede en el IICE, cuyo plan de trabajo titulé: "Nuevas tecnologías, formación y trabajo docente. Los profesores frente a los desafíos de las escuelas secundarias del siglo XXI", bajo la dirección de Myriam Southwell y la codirección de Alejandra Birgin.

mi plan de trabajo posdoctoral para indagar las percepciones de las/os profesoras/es sobre los desafíos de las tecnologías digitales ante su irrupción en las aulas del siglo XXI (Iglesias, 2020). Ya aparecían en las entrevistas, dispositivos tecnológicos disruptivos en las aulas, como los celulares, que se asociaban incluso a los conflictos escolares, como indagamos en investigaciones que realizamos posteriormente (di Napoli e Iglesias, 2021).

El juego con la pregunta del subtítulo remite justamente al marco en que desarrollé mi posdoctorado, atravesado por tres elementos centrales. Primero, un conjunto de políticas impulsadas a nivel nacional que responden a una mirada instrumental de las tecnologías (Brailovsky, 2020). Contrariamente, aquí nos posicionamos desde una inclusión genuina, que reconozca el valor de las tecnologías digitales y los nuevos entornos tecnológicos en los campos disciplinares y en la construcción del conocimiento, más allá de la incorporación forzosa por iniciativa del Estado o las modas circunstanciales (Maggio, 2012), y abordando las tecnologías digitales desde una perspectiva histórica y pedagógica (Dussel, 2019). Segundo, un discurso sobre la educación del futuro y la escuela secundaria que se reactualiza, interpelando a los actores del sistema educativo frente a la nostalgia de la "escuela de antes", identificado como un sistema escolar restringido y expulsivo (Southwell, 2022). Esta situación se observa incluso en los medios masivos de comunicación donde se abona a la idea de que "todo tiempo pasado fue mejor", como analizamos en otras investigaciones (Iglesias, 2019). Tercero, lo excepcional e incierto de la pandemia por COVID-19, con el cierre de los edificios escolares, la pérdida de la materialidad de la escuela, la virtualización forzada y el esfuerzo por sostener la continuidad pedagógica, todos elementos que obligaron a repensar los usos y la relación con los medios digitales de toda la comunidad educativa (di Napoli *et al*, 2021).

Durante este periodo realicé mi posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales (FFyL, UBA), trabajando junto al equipo de Educación de la Mirada,[20] dirigido por Virginia Saez, y con quien venimos coordinando diversos proyectos,[21] radicados en el IICE. Parte de esta etapa de transición también se relaciona con mi incorporación como Codirectora del Equipo de Jóvenes y Escuela Secundaria,[22] dirigido por Pablo di Napoli. Desde el 2019, este equipo ha sido un espacio que, junto con el Equipo de Educación de la Mirada, me ha permitido desarrollar mi posdoctorado y compartir el trabajo de investigación junto a colegas que inicialmente me acompañaron desde el Grupo de Investigadores/as en Formación y que ahora me reciben en el Grupo de Investigadores/as Formados/as del IICE.

20 Virginia Saez, Investigadora asistente del CONICET-IICE/UBA, compañera y colega, con quien me formé primero en el Grupo de Investigadores/as en Formación del IICE, generosamente me dio la posibilidad de radicar mi estancia posdoctoral en su equipo de trabajo. Desde entonces, juntas hemos desarrollado múltiples propuestas de formación docente, extensión y divulgación desde la Facultad. A ella también mi reconocimiento por su tarea y acompañamiento en mi incorporación reciente al grupo de Directores de Proyecto de Investigación del IICE. Para conocer más sobre este equipo véase su Página Web y sus redes sociales: @educaciondelamirada.

21 Actualmente, coordinamos el Programa Interdisciplinario de la Universidad de Buenos Aires (PIUBA): PIUBAS_2022_04_04 "Desafíos digitales para una formación reflexiva. Aportes para el trabajo docente en tiempos de educación híbrida". También integramos el equipo del Proyecto PICT (2019-01850) "La Educación Mediática en la formación docente. Un estudio sobre sus sentidos y prácticas". Asimismo, nos propusimos comunicar y divulgar los contenidos de nuestras investigaciones, como fue el caso de las actividades desarrolladas junto a la comunidad educativa durante la pandemia y que compilamos para su difusión (Saez e Iglesias, 2021).

22 El equipo se desarrolla en el marco de dos Proyectos de Investigación: Proyecto FILO:CyT (Código: FC19-018) "Conflictividad y estrategias de convivencia en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un análisis sobre sus vinculaciones con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico desde la sociología de la educación"; y un Proyecto PICT (2018-01636) "Conflicto, violencia y convivencia en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. Un análisis de sus vinculaciones con las formas de sociabilidad juvenil que construyen las y los estudiantes", ambos dirigidos por el doctor Pablo di Napoli y radicados en el IICE. Para conocer más del equipo véase sus redes sociales: @jovenesyescuela.

El clima de época mencionado, junto a los resultados de mi indagación posdoctoral, perfilaron el tema de mi presentación a Carrera del/de la Investigador/a Científico/a y Tecnológico/a (CIC) del CONICET[23]. En esta nueva línea de investigación me propongo contribuir al conocimiento de las relaciones entre el uso de las tecnologías digitales, la formación docente y el ámbito laboral en las escuelas secundarias, en íntima relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje presentes en las aulas del siglo XXI. Esta problemática se plantea como un tema relevante a nivel nacional, en tanto busca contribuir a la reflexión y al diseño de programas de intervención pedagógica, y a la toma de decisiones relativas a las escuelas secundarias, en el marco de las reformas curriculares recientes en este nivel, con las particularidades que estas revisten en la jurisdicción de CABA.

Uno de los elementos nodales de mi investigación es analizar la dimensión institucional y el rol de los equipos directivos en la mediación de la incorporación de las tecnologías digitales en la escuela secundaria, dimensión que no había sido abordada en mi tesis doctoral. En esta nueva etapa se incorpora un componente que considero primordial para mi carrera profesional en el CONICET y en la universidad pública, a saber, los objetivos de transferencia y divulgación en las instituciones donde se realiza el trabajo de campo de la investigación, mediante el diseño de dispositivos pedagógicos de acompañamiento a docentes y equipos directivos. Este cambio de enfoque sobre el trabajo con las instituciones escolares también se basó en recomendaciones de compañeros/as del IICE que acompañaron mi presentación a Carrera.

23 Convocatoria CIC-CONICET Temas Estratégicos 2020, cuyo plan de trabajo radica en el IICE y se titula: "Tecnologías digitales, formación y trabajo docente. Desafíos y estrategias de los/as profesores/as de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el siglo XXI". Directora: doctora Myriam Southwell, Codirectora: doctora Mariana Maggio. Agradezco a ambas la lectura atenta y su acompañamiento siempre.

Nada concluye al fin: La tarea de seguir preguntando, escribiendo e incomodando

A modo de cierre, no puedo soslayar aquí mi anhelo de que la escritura de la tesis aporte al conocimiento del campo de las Ciencias Sociales y Humanidades, deseando que sea un insumo para futuras investigaciones en el contexto de las reconfiguraciones del campo educativo del siglo XXI.

Si bien coincido en que la tesis se pergeña desde el primer bosquejo —en mi caso, esa primera pregunta que me movilizó y me permitió la primera puntada del tejido, y que tras cinco años de trabajo logró entramarse en la tesis—, no puedo dejar de mencionar aquí el contexto en el que la escribí. Esa escritura se vio atravesada por un fuerte discurso de desprestigio hacia la formación y el trabajo docente durante el gobierno de Mauricio Macri, y la fuerte embestida hacia las instituciones formativas desde el gobierno de CABA por el jefe de gobierno Horacio Rodríguez Larreta y la ministra de Educación Soledad Acuña. Mientras escribía la tesis, el país atravesaba una fuerte crisis social y económica. En las escuelas secundarias se anunciaba —entre gallos y medianoches, en septiembre del 2017— la Secundaria del Futuro (actual profundización de la reforma de la NES). Conjuntamente, el 22 de noviembre se anunciaba a los medios de comunicación y 1 de diciembre del 2017 se enviaba a la Legislatura porteña un proyecto de ley para crear la "Universidad de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires", conocida como UNICABA (hoy reconvertida en la "Universidad de la Ciudad"), cuya votación se dio de espalda a la comunidad educativa[24] (Iglesias, 2018).

24 No quiero dejar de mencionar nuevamente el contexto me interpela. Mientras escribo este Capítulo, el 12 de mayo de 2022 se votó el proyecto de ley denominado "Fortalecimiento de la carrera docente", es decir, la Reforma del Estatuto Docente de CABA, de espaldas a la comunidad educativa manifestándose en las calles, con la Legislatura porteña vallada y con represión policial

En ese difícil contexto, mi investigación buscó también contribuir al reconocimiento de la tarea cotidiana de las/os docentes, a quienes agradezco enormemente el tiempo brindado, y que cotidianamente en su defensa de la escuela pública, luchan por una sociedad más justa. A ellos/as mi agradecimiento final por la posibilidad de trabajar de lo que me gusta, de investigar y de seguir frente al aula en la escuela secundaria, en los ISFD y en la universidad pública, en Filo (para nosotros), mi segundo hogar.

Como mencionamos en el *Prólogo* junto a María Mercedes Palumbo y Valeria Martínez del Sel, quienes nos formamos en el Grupo de Investigadores/as en Formación del IICE, valoramos y ponderamos las instancias transitadas entre pares (Jornadas, Clínicas, Ateneos, Grupos de Escritura Académica). Ese "pasar la posta" también se aprende colaborativamente en este maravilloso grupo, otras/os lo hicieron antes que nosotras, y ahora es nuestro turno, en parte con la escritura de este libro que esperamos que construya el escalón inicial para esta Colección de la FFyL-UBA donde los/as colegas puedan volcar los avances de sus investigaciones.

Mi agradecimiento a las/os colegas que acompañaron la construcción colectiva, conjunta, colaborativa, solidaria, que me permitió llegar hasta aquí. Mi deseo es que, así como fue mi caso, quienes integren en adelante el Grupo de Investigadores/as en Formación tengan la posibilidad de compartir su crecimiento académico (por cierto, nunca acabado), con grandes profesionales y, sobre todo, excelentes personas que conforman este querido Instituto y nuestra Facultad. Mi agradecimiento final al IICE, que tras nueve años de pertenecencia, sigue siendo un espacio de profundo aprendizaje y donde encontré en mis colegas a grandes defensoras/es de

contra las/os docentes y estudiantes. Una vez más, tristemente, el desprestigio de la formación y el trabajo docente sobrevuelan la escena mientras escribo estas líneas.

una educación pública, gratuita, de calidad, inclusiva y más justa. Para quienes formarán parte de este maravilloso grupo de Investigadores/as en Formación, "IICEANXS" (entre nosotros/as), todo mi agradecimiento, mi admiración, mi cariño y la escritura de este Capítulo.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 3, núm. 34, pp. 1-11. En línea: http://rieoei.org/profesion33.htm (consulta: 18-05-2022).

Birgin, A. (comp.). (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.

Birgin, A. (2013). ¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la formación docente en Argentina. *Revista Pasar la Palabra*, vol. 6, pp. 2-6.

Birgin, A. y Charovsky, M. (2013). Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, vol. 39, pp. 33-48. En línea: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/2623/2410 (consulta: 18-05-2022).

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno.

Brailovsky, D. (2020). Escuelas y tecnologías ¿Quién usa a quién? *Idealiza educar en Córdoba*, vol. *15*, núm. 37, pp. 1-7. En línea: https://revistaeducar.com.ar/wp-content/uploads/2020/06/N37-04-Escuelas-y-tecnologias-Quien-usa-a-quien-Brailovsky.pdf (consulta: 18-05-2022).

Charovsky, M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. [MIMEO].

Colombo, L.; Iglesias, A.; Kiler, M. y Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el posgrado: Experiencias de tesistas. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 1, núm. 32, pp. 163-172. En línea: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494011 (consulta: 18-05-2022).

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I: Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.

di Napoli, P. N.; Iglesias, A.; Silva, V. y Levy, N. (2021). Reflexiones en tiempos pandémicos: La materialidad de la escuela frente a la virtualidad. *Espacios de Crítica y Producción*, vol. 55, pp. 334-348. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. En línea: http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/9884 (consulta: 18-05-2022).

di Napoli, P. e Iglesias, A. (2021). ¡Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 51, núm 3, pp. 11-44. En línea: https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/407/1135 (consulta: 18-05-2022).

Dussel, I. (2019). Tecnología escolar. Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (comps.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, pp. 295-298. Unipe.

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fontana, A. (2014). *La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores. Análisis y narrativa de tres casos*. Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales. Flacso/Argentina. En línea: https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6123/2/TFLACSO-2014AF.pdf (consulta: 18-05-2022).

Iglesias, A. (2018). UniCABA y Secundaria del Futuro: Dos caras de una misma moneda. *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPEd)*, pp. 1-5. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. En línea: http://www.iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Iglesias.pdf (consulta: 18-05-2022).

Iglesias, A. (2019). De “herederos y corajudos”. La imagen pública de la docencia en la prensa gráfica argentina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 1-38. En línea: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/37076/37686 (consulta: 18-05-2022).

Iglesias, A. (2020). Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de la formación docente en el siglo XXI. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, vol. 11, núm. 20, pp. 27-42. En línea: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27446 (consulta: 18-05-2022).

Iglesias, A. y Southwell, M. (2019). Paradojas de formarse como docente siendo 'recién llegados'. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 19, núm. 60, pp. 447-468. En línea: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24468 (consulta: 18-05-2022).

Iglesias, A. y Southwell, M. (2020). Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 19, núm. 40, pp. 71-89. En línea: http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/964 (consulta: 18-05-2022).

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ámbitos con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Sage.

Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.). (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Noveduc.

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.

Perazza, R. y Suárez, G. (2011). Apuntes sobre la educación privada. Perazza, R. (coord.), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Aique.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. UNGS.

Saez, V. e Iglesias, A. (Comp.). (2021). *Educación de la Mirada II: Debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina pospandemia*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. En línea: https://bit.ly/3NopTG1 (consulta: 18-05-2022).

Southwell, M. (2007). Profesionalización docente al término del siglo XX: Políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales. *Anuario de Historia de la Educación*, pp. 261-285. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. Tiramonti, G. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, pp. 35-69. FLACSO/HomoSapiens.

Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 28,

núm. 39, pp. 1-22. Arizona State University. En línea: https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4146 (consulta: 18-05-2022).

Southwell, M. (2022). Escuela secundaria y futuro: Interpelaciones fallidas. Da Silva Silveira, É.; Ribeiro da Silva, M.; Martinic, S. y Moll, J. (orgs.), *Ensino Médio, Educação Integral e tempo ampliado na América Latina*, pp. 77-93. CRV.

Southwell, M. e Iglesias, A. (2020). Estrategias de inserción laboral de profesores principiantes en escuelas públicas de Buenos Aires. Revista *EduSol*, vol. 20, núm. 70, pp. 115-131. En línea: https://bit.ly/3OGjvM0 (consulta: 18-05-2022).

Tenti Fanfani, E. (comp.). (2006). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. IIPE/Unesco/Fundación OSDE/Siglo Veintiuno.

Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Taurus.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Construyendo una tesis, construyendo la identidad como investigadora

Interrogantes, reflexiones y resultados de una tesis doctoral sobre evaluación en la formación preprofesional

María Florencia Di Matteo

Resumen

Se presenta un recorrido por diferentes instancias del proceso de una investigación doctoral sobre la evaluación de los aprendizajes en la práctica preprofesional universitaria, refiriendo a interrogantes, dificultades y logros vividos. Junto a ello se exponen los resultados de la investigación y la tesis construida. Desde una noción de *formación* como trabajo sobre uno mismo (Ferry, 2008) se reconocen condiciones, soportes y mediaciones que contribuyeron al desarrollo de la investigación doctoral, a la formación en investigación y a la construcción de la identidad como investigadora en el campo del saber didáctico.

Introducción

Investigar para elaborar una tesis de doctorado implica considerar opciones epistemológicas, teóricas, metodológicas y axiológicas; tomar decisiones sobre quién/es nos acom-

pañarán en ese proceso; deseos y emociones que hablan de nosotros y se van resignificando en el trayecto. ¿Qué nos pasa durante este proceso en sus diferentes momentos? Partimos de un gran desafío, que vivimos con ansiedades de diferente tipo; tenemos miedos, dudas, algunas seguridades, incertidumbres, algunas certezas, enojos, alegrías, frustraciones.

En este trabajo presentamos un recorrido por diferentes instancias del proceso de una investigación didáctica sobre evaluación de los aprendizajes en cursos de práctica preprofesional en la universidad,[1] con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y realizada en el marco de una beca doctoral otorgada por el Conicet.[2] Este recorrido incluye un retorno a las emociones vividas, una vuelta a las dificultades y decisiones adoptadas (teóricas, metodológicas y subjetivas) y una reflexión sobre las formas en que fueron abordadas situacionalmente en el sentido de la historia natural de la investigación[3] (Sirvent, 2007).

Partiendo del marco de la pedagogía de la formación doctoral[4] desde un enfoque clínico (Souto, 2014), entendemos a la formación como un trabajo sobre uno mismo que requiere condiciones, soportes y mediaciones para su realización; donde el sujeto es quien se forma, adquiere formas y va cambiando de forma en forma (Ferry, 2008). Desde este enfoque, resulta central el análisis de la implicación (Barbier,

1 La tesis fue dirigida por la doctora Diana Mazza, a quien agradezco profundamente su acompañamiento.

2 La beca fue otorgada entre 2011 y 2016, pero el proceso de análisis y escritura se prolongó luego de esa fecha debido a que comencé a trabajar en otros espacios teniendo escaso tiempo para continuar la tesis. Fue entregada en agosto en 2019 y defendida en julio de 2020.

3 Con esta noción, Sirvent (2007) se refiere a la narración que da cuenta de las diferentes etapas de la investigación con sus preguntas, decisiones y cambios.

4 Se trata de una línea de investigación centrada en estudiar los procesos formativos y las prácticas de acompañamiento institucional y académico desde la perspectiva de los sujetos implicados (Mancovsky y Colombo, 2022).

1977), el que parte de reconocer el conjunto de relaciones, conscientes o no, que se dan entre investigador, sujeto y situaciones investigadas. Este análisis permite desligar reflexivamente al investigador del objeto o campo de estudio, aportando claridad y seguridad al proceso de conocimiento y permite la discriminación, evita la confusión entre el sujeto y la complejidad que analiza. Barbier (1977) diferencia entre niveles de la implicación: estructuro-profesional; histórico-existencial y psicoafectiva. La primera, refiere al vínculo que el investigador establece con su objeto en tanto pertenencia socioeconómica y valores provenientes de esta. La segunda dimensión involucra la ligazón establecida con una realidad vinculada con la actualidad del investigador y, nuevamente, en relación con sus valores como parte de una clase social determinada. La tercera dimensión expresa la confrontación con los aspectos de la personalidad del investigador, donde se ponen en juego relaciones transferenciales y contratransferenciales con el objeto de trabajo, los temores y deseos y la posibilidad de elaborarlos.

El recorrido por los distintos momentos del trayecto de formación entrelaza reflexiones en torno del lugar que, para el desarrollo de esta investigación, asumieron ciertas condiciones institucionales (promoción de jornadas, ateneos, clínicas metodológicas, reuniones periódicas, etcétera),[5] junto con el establecimiento de determinadas relaciones sociales, especialmente aquella que se construye con la directora de tesis y con pares investigadores en formación. También damos cuenta del lugar de ciertas capacidades y actitudes requeridas para desarrollar una tesis, tales como conectarse con el lado productivo de la soledad (Bertolini, 2020), la ca-

5 Se trata de actividades realizadas en el marco de la política y acciones promovidas y sostenidas por el IICE, cuyo director era Antonio Castorina y la secretaria académica, Victoria Orce, a quienes agradezco sinceramente su labor.

pacidad de estar solo para la escritura (Souto, 2017), la autonomía intelectual y la autorización para pensar y volver(se) autor, entre otras.

En primer lugar, nos referimos a las diferentes instancias del proceso de investigación junto con interrogantes, emociones y decisiones en torno de ellas. Luego, compartimos resultados del análisis de uno de los casos del estudio y presentamos la tesis construida. Finalmente, volvemos a las condiciones, soportes y mediaciones que posibilitaron que la investigación doctoral haya finalizado, reconociendo dimensiones institucionales, vinculares y subjetivas del proceso de formación y de la construcción de la identidad como investigadora en el campo del saber didáctico.

Interrogantes y emociones en los momentos de la investigación

Iniciar el proyecto de investigación: ¿Desde dónde miro el objeto?

La tesis que da origen a este trabajo estudia modalidades de evaluación de los aprendizajes en instancias de formación preprofesional universitaria, su vinculación con la situación de formación para la profesión y el futuro campo profesional. Este objeto de estudio se focalizó con las siguientes preguntas de investigación:

» ¿Qué rasgos asumen los dispositivos de formación y de evaluación empleados en los cursos universitarios de formación preprofesional en cuanto a fundamentos pedagógicos y didácticos, propósitos, formatos y condiciones de puesta en práctica?

» ¿Cuáles son las concepciones sobre la práctica profesional y su posible vinculación con las situaciones de

formación para la profesión subyacentes?

- ¿Qué lugar ocupan la profesión y el mundo del trabajo en la definición de las prácticas e instrumentos de evaluación en los casos seleccionados?
- ¿Cómo se caracteriza la relación que el sujeto establece con la situación de formación y de evaluación, a partir de las habilidades cognitivas implicadas, la vinculación emocional, las representaciones sobre la formación, la evaluación y la profesión como práctica futura del estudiante?

La investigación asumió una lógica comprensivo-hermenéutica, cualitativa y se ubicó dentro de estudios de tipo clínico en sentido amplio (Souto, 2014) mediante un estudio de casos.

La construcción del objeto atravesó diferentes instancias.[6] En su inicio, la mirada de la evaluación del aprendizaje se centró en aspectos técnico-estructurales, en una perspectiva del sujeto centrada en lo cognitivo —aunque interesada por abordar su vida emocional— y desde un enfoque didáctico, cognitivo y constructivista, predominante en el campo. Este enfoque era el que había asumido mi tesis de maestría en Didáctica, previamente elaborada.[7] Desde allí miraba, inicialmente, al objeto. Este proceso de investigación doctoral mostró pasajes respecto de esa mirada, ya desde la redefinición de preguntas de investigación dadas a partir de un análisis epistemológico de la teoría que sustentaba el estudio previo (la teoría de la Evaluación Auténtica); este análi-

6 Para mayor desarrollo ver: Di Matteo (2018).

7 La tesis se denominó "El uso de casos y problemas auténticos en la evaluación de los aprendizajes en la universidad. Su relación con las disposiciones hacia el aprendizaje y las modalidades de estudio de los alumnos", se llevó a cabo con la dirección de la profesora Alicia Camilloni y en sus inicios, de la doctora Estela Cols. Fue defendida en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en 2013.

sis, junto con otras lecturas contribuyeron a la adopción de un enfoque de la complejidad (Morin, 1996) y de multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993) que acompañó y se enriqueció durante el análisis de los datos. Este momento estuvo cargado de incomodidades conmigo misma al tomar conciencia de que las teorías previas me resultaban "escasas" para mirar otras facetas del objeto, siendo teorías empleadas usualmente en el campo didáctico. Esta incomodidad fue puesta en análisis y comprendida desde mi implicación estructuro-profesional (Barbier, 1977). Este proceso me permitió avanzar en otras lecturas, que ampliaron la mirada sobre la evaluación dentro del campo disciplinar ya desde el momento inicial de la tesis.

Elegir los casos: ¿Qué hay detrás de esa elección?

La investigación se llevó a cabo a través de un estudio de casos seleccionados según un muestreo teórico. Tomamos espacios curriculares de formación preprofesional ubicados hacia el final de las carreras, con instancias de práctica en instituciones ajenas a la propia universidad, que abordaran objetos de conocimiento diferentes entre sí y respondieran a perfiles del graduado con orientación profesional. Según estos criterios, junto con el de accesibilidad de los sujetos y las instituciones formadoras, elegimos los casos. Este proceso fue dificultoso, especialmente en el contacto inicial, lo cual generó ansiedad y temor por una supuesta pérdida de tiempo en el proceso de recolección de datos. Esta situación fue vivida con uno de los casos que contacté pero no formó parte del proyecto. Ello fue tomado como material para el análisis de la implicación. Junto con compañeras investigadoras del IICE escribimos un artículo[8] de reflexión metodológica que

8 El artículo es: Manrique *et al.* (2016).

permitió comprender esa situación como parte del autoconocimiento y del propio proceso de investigación. Esto ayudó a dimensionar que el contacto y aceptación (mutua) de los casos es parte de la investigación y que requiere de decisiones que no son todas, necesariamente, metodológicas ni el orden de lo consciente, en tanto operan motivos institucionales, disciplinares y subjetivos en ese rechazo/aceptación.

Los casos seleccionados fueron: el práctico profesional en Derecho,[9] un curso del Ciclo Internado Anual Rotatorio de Medicina, la práctica profesional supervisada de Ingeniería Mecánica y el Taller IV de Trabajo Social. Corresponden a cursos de diferentes facultades de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Tecnológica Nacional.

El caso elegido para este trabajo es el Taller IV, último tramo de práctica preprofesional de Trabajo Social donde los estudiantes asisten a un Centro de Práctica[10] y a clases semanales. La duración es anual con una carga horaria de ciento ochenta horas totales y seis semanales (dos horas asisten al aula y cuatro horas al Centro de Práctica). Un tiempo extra, pero sin carga horaria definida es requerido para los espacios de supervisión.[11] Se espera que los estudiantes analicen las manifestaciones de la cuestión social —objeto de estudio del Trabajo Social— en lo familiar y subjetivo, interpreten el escenario de intervención en el que se insertan y adquieran, articulen y apliquen saberes metodológicos para el diseño y desarrollo de la estrategia de intervención.

---

9 Realicé la recolección de datos para este caso pero finalmente decidí no tomarlo para el análisis y la escritura de la tesis dado el gran volumen de material empírico.

10 Centro de Práctica es la institución u organización social que atiende problemáticas sociales en las que los estudiantes experimentan el quehacer disciplinar acompañados por un profesional denominado referente.

11 Este espacio aborda obstáculos y potencialidades operativas y subjetivas del proceso de aprendizaje a través de un trabajo individual o en pequeños grupos de estudiantes. Se prevé una supervisión por cuatrimestre y otras según la demanda de los estudiantes.

Recolectar datos: ¿Qué y cómo elijo los instrumentos?

Durante el trabajo de campo se recolectaron documentos curriculares y se emplearon diferentes estrategias de investigación. Inicialmente, se solicitó a las autoridades de la carrera el plan de estudios y, a la docente, el programa del taller y, más adelante, los instrumentos de evaluación. Se realizaron observaciones de clases según un registro abierto, sin categorías prefijadas, no con un criterio de cantidad sino de posibilidad de captar sentidos y adentrarnos en los aspectos centrales y recurrentes de la propuesta de enseñanza y formación en la interacción. Empleamos un registro con tres columnas: la primera, con descripción de hechos observados; la segunda, con sensaciones y emociones del observador; y la tercera quedó reservada para construir categorías e hipótesis iniciales.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas y en profundidad con la docente (al inicio de la cursada) y con estudiantes del curso (hacia fin del curso). Las entrevistas siguieron ejes de indagación, con flexibilidad en su administración de acuerdo con el enfoque clínico.

Elegir las técnicas de recolección no tuvo mayores inconvenientes dada la familiarización con ellas por haberlas empleado al realizar la tesis de maestría, aunque no con el mismo enfoque. A su vez, durante mi estancia en el IICE como investigadora en formación con beca,[12] participé de encuentros metodológicos donde abordamos estrategias como, por ejemplo, la entrevista cualitativa, encuentros que

12 Preferimos emplear esta expresión ya que consideramos que la relación relevante que identifica a quienes están en este momento es la de ser investigadores en formación, no el modo en que se financia el trabajo (beca) ni la franja etaria (jóvenes investigadores). Esta concepción fue discutida en el interior del grupo ya desde las primeras Jornadas Nacionales de Investigadores/as en Formación, realizadas en noviembre de 2008. Para mayor desarrollo, ver: Castorina y Orce (2010).

se decidieron a partir de las reuniones donde los investigadores becarios planteamos nuestros estados de situación, preocupaciones y necesidades, que fueron leídas y acogidas institucionalmente para ayudarnos a transitarlas. Estas reuniones fueron realizadas con investigadores formados de la institución; allí los becarios llevábamos fragmentos de entrevistas para analizar metodológicamente. Estos espacios fueron de gran ayuda para socializar dudas, dificultades y también logros, a fin de poder transitar el proceso de recolección de datos; ayudando también a ver que a muchos nos pasaba lo mismo.

Desde mi implicación histórico-existencial (Barbier, 1977), entiendo que tomar entrevistas parece ser visto como algo común en la investigación cualitativa, sin embargo requiere preparación. Desde mi implicación psicoafectiva (Barbier, 1977), vivía el momento de las entrevistas, especialmente a la docente, con cierto temor de no poder recoger toda la información que quería. Pero ¿es posible preguntar todo?, ¿qué significa recoger toda la información? Si hay algo en lo que no indagué, ¿puedo volver al campo?, ¿se puede reconstruirlo de otra manera? Estas situaciones me permitieron pensar en mi autoexigencia y en cierta idea de control que opera en mí y a veces dificulta momentos de disfrute. La instancia de recolección fue vivida intensamente —psíquica y corporalmente—, tanto desde el tiempo objetivo como desde el tiempo subjetivo (Mazza, 2007), al igual que la agotadora transcripción de los datos.

Analizar datos: ¿Por dónde empezar, desde qué marcos teóricos, cuánto profundizar?

En metodología de la investigación en Ciencias Sociales no hay una única forma de analizar datos, ni indicaciones sobre por qué material comenzar. Esto me generaba cierta

sensación de libertad para la construcción pero también una dificultad en tanto espacio a transitar. ¿Por dónde comenzar con tantos materiales? Una vez recogidos los datos (casi un año y medio de estar en el campo), transcripciones mediante (otros cuantos meses más), conversé con mi Directora sobre el análisis y acudí a mi experiencia en la tesis de maestría. Así decidí iniciar por los documentos curriculares en tanto textos escritos que comunican la propuesta pedagógica desde el plano institucional y pedagógico-didáctico. Para analizar el plan de estudios tomé categorías para caracterizar el perfil del graduado, las actividades profesionales reservadas al título, la estructura curricular, la propuesta de los talleres, entre otras cuestiones. El programa se estudió desde su estructura y componentes, el sentido formativo, los contenidos, la metodología de enseñanza y de evaluación. Analicé los instrumentos de evaluación haciendo una descripción técnica, desde su modalidad de administración y resolución y la demanda cognitiva requerida, tomando la noción de *formato de evaluación* (Camilloni y Cols, 2010).

Tanto el análisis de los documentos curriculares como de los instrumentos de evaluación se realizó con gran dedicación de tiempo pero sin mayor dificultad y con cierta seguridad que me daba emplear categorías de análisis definidas previamente y que formaban parte de las nociones que suelen utilizarse en el campo del currículum y la didáctica con las que estoy familiarizada. Especialmente, para analizar los instrumentos de evaluación tomé categorías técnico-estructurales con una mirada propia de la didáctica cognitiva y constructivista, adecuada para abordar instrumentos en tanto propuestas escritas. Con cada material elaboré un análisis descriptivo. La dificultad en términos de pensamiento estuvo dada en la elaboración de hipótesis a partir de esos primeros análisis, en el devenir de ir tomando distancia de los datos e ir avanzando en la interpretación propia. No fue fácil

y aquí fue fundamental el trabajo con mi Directora, particularmente en los encuentros con ella viendo los materiales. La construcción de las hipótesis interpretativas requirió de la capacidad de estar sola (Winnicott, 1993), capacidad de la relación unipersonal que habla de lo intersubjetivo y sucede a las relaciones con otros y supone poder transitar tiempos y espacios de soledad creativa que posibilita abrirse a la creación (Bertolini, 2020).

En estos momentos, desde la implicación estructuro-profesional (Barbier, 1977), me preguntaba ¿investigar es solo describir documentos? En esa descripción hay categorías, pero ¿qué más decir a partir de ellas? Y si hacer una tesis doctoral es construir un argumento central con una idea original (Sirvent, 2007), ¿cómo acercarme a esa construcción con informes analíticos? Estas ideas atravesaron mis preocupaciones desde el análisis de los datos en adelante, las que fueron conversadas con la Directora y en el interior del Grupo de Investigadores en Formación.

Estos análisis coincidieron temporalmente con clínicas metodológicas que tuvimos en el IICE, ayudando a pensar, dejando espacios para buscar, espacios que me incomodaban y me daban sensación de no progresar, pero conversando, y trabajando los pude tolerar y avanzar. Esa coincidencia no fue casual, esas reuniones eran espacios institucionales para conversar sobre nuestros avances y estancamientos, pudiendo colectivamente problematizar esas situaciones y pensar ayudas para todos.

Luego continué con el análisis de las entrevistas en donde tenía formación previa, ya sea por la tesis de maestría como por formar parte de equipos de investigación desde que era estudiante de grado. Opté por analizarlas desde el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 1998), en el nivel de la organización de los datos en categorías según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para

dilucidar esas categorías. Una dificultad vivida en este momento fue ¿hasta cuándo generar subcategorías? Me perdía (y angustiaba) en un mar de datos buscando detalles y especificidad (todo me parecía importante) pero, al mismo tiempo, el análisis perdía comprensibilidad y comunicabilidad. Desde mi implicación psicoafectiva (Barbier, 1977) pude pensar en mi minuciosidad en el análisis desde cierta dificultad a la renuncia a una comprensión total de los datos, pero ¿qué es comprender totalmente?, ¿qué límites hay entre querer comprender todos los datos y agotar saludablemente su análisis? En este proceso fui tomando consciencia, no sin resistencias, que el conocer es posible entre la actitud de búsqueda y la aceptación de que el objeto de conocimiento nunca se halla como tal (Bion, 1980).

Estas dificultades fueron conversadas con la Directora y también planteadas en las reuniones del equipo de investigadores en formación para quienes era una preocupación recurrente. Desde la gestión institucional del IICE se convocó a profesoras de la casa, especialistas en metodología cualitativa, y tuvimos espacios para trabajar estas dudas. Después se requirieron momentos de soledad creativa (Bertolini, 2020) que ponen de manifiesto la capacidad de estar solos (Winnicott, 1993) en relación con la práctica de la escritura (Souto, 2017). Para ello fue importante contar con estos espacios que, actuando como continentes (Bion, 1980), ayudaron a poner en palabras las dudas (en vez de evadirlas y evitar la frustración), ver que eran compartidas y hacer consciente su lugar en el proceso. Así, estas instancias permitieron relacionar el nivel personal con el académico-profesional posibilitando la elaboración psíquica de esos conflictos y derivando en una mejor capacidad para pensar (Bion, 1980) y avanzar en el proceso de investigación.

En cuanto al análisis de las observaciones de clase, empleamos el análisis didáctico multirreferenciado (Souto, 2004),

herramienta metodológica orientada a interpretar situaciones de enseñanza y formación desde diferentes perspectivas: instrumental, social y psíquica. Desde la instrumental se caracteriza a las clases en relación con los contenidos, el tipo de demanda cognitiva requerida, la tarea y el tipo de conocimiento. La perspectiva social permite comprender las clases desde la comunicación, el liderazgo, los grupos. La perspectiva psíquica posibilita acercarse a la vida emocional de las clases desde el tipo de mentalidad grupal y vínculo con el conocimiento que predomina, el modo de abordar las ansiedades, frustraciones y temores que se presentan en la formación. Este tipo de análisis requirió mucho tiempo cronológico y mucho tiempo subjetivo, ambos necesarios para apropiarme de las diferentes teorías (muchas de las cuales no forman parte de la agenda clásica de la didáctica, pensando desde la implicación estructuro-profesional (Barbier, 1977) y para emplearlas mirando interpretativamente, y no forzando los datos, tratando de correrme de hacer análisis aplicacionistas. La mirada multirreferenciada de los datos es un posicionamiento metodológico pero también epistemológico, en tanto parte del supuesto de la complejidad del objeto de estudio. Esta mirada estuvo presente desde el inicio y se siguió construyendo durante el análisis de los datos, ya que la elección de las teorías se fue dando a partir de la necesidad de interpretar y decir "algo desde los datos, pero más allá de ellos". No fue un proceso sencillo ni lineal, pude atravesarlo porque conté con ayudas, especialmente de mi Directora, quien estuvo presente leyendo, escuchando, pensando juntas y generando un espacio transicional (Winnicott, [1971] 2012), esa "zona intermedia de la experiencia a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior" (Winnicott, [1971] 2012: 19) en el que fui logrando mayores niveles de autonomía y confianza en la construcción de la tarea y la identidad como investigadora.

Interpretando el caso

¿Cuál es la propuesta de formación del Taller IV?

El Taller IV propone analizar la experiencia de práctica preprofesional que los estudiantes desarrollan en los Centros de Práctica. Específicamente, se orienta a la interpretación y el análisis crítico de las políticas y problemas sociales dados en las instituciones de práctica y al análisis y la articulación de elementos teóricos y metodológicos para comprender la cuestión social en la que se insertan las problemáticas del quehacer profesional. Constituye otro propósito el brindar herramientas para adquirir y poner en práctica saberes metodológicos: instrumentos y técnicas para elaborar diagnósticos sobre la institución e intervenir con familias y sujetos que asisten a ella.

Los contenidos refieren a conceptos tales como las relaciones cuestión social-cuestión familiar, lo institucional, la implementación y la ejecución de políticas sociales y el sujeto y la subjetividad, entre los principales. También mencionan la articulación entre procesos micro (como familias) y macro (producción y reproducción social). Otros contenidos, de tipo metodológicos, refieren a definir el objeto de intervención, formular objetivos y elaborar el diagnóstico y estrategias para su abordaje.

La modalidad de trabajo se estructura a partir de dos momentos: la inserción y conocimiento del Centro de Práctica (dos meses, aproximadamente) y la intervención con familias y seguimiento de casos (seis meses).

En la primera etapa, los estudiantes se insertan en la institución y conocen las políticas sociales que la enmarcan y los programas que ejecuta, las problemáticas abordadas y los recursos para su prestación. Aquí, se prevén actividades para docentes (por ejemplo, reuniones con referentes) y para

estudiantes (relevamiento de información institucional, por ejemplo). Se espera que presenten la institución en clase con referencia teórica de los problemas abordados. Luego, analizan los modos de operar institucionales y el rol del trabajador social. Allí observan entrevistas de referentes, buscan información sobre los modos de trabajo, comienzan a intervenir con el acompañamiento del referente y a diseñar la propuesta de intervención. Los estudiantes presentan un trabajo grupal focalizando en alguna problemática en la que interviene el trabajador social.

En la segunda etapa, los objetivos se complejizan ya que se espera que los estudiantes intervengan con familias y sean propositivos al aplicar instrumentos pertinentes. Para alcanzarlos, realizan prácticas de intervención: entrevistas en las instituciones y en los domicilios; seguimiento de casos, derivaciones. Los productos son: un estudio diagnóstico con la estrategia de intervención y el plan de evaluación, junto con informes sociales.

La práctica preprofesional en los Centros de Práctica es una actividad racional y sistemática que presenta un alto grado de planificación por parte de la institución formadora y los docentes y un seguimiento que exige un contacto frecuente con el referente institucional en un sentido de coformación. Se trata de una propuesta en la que subyace una lógica de la alternancia (Ferry, 2008) entre el aula —centro de formación— y el centro de práctica —institución que coloca al sujeto con la realidad profesional—.

¿Cuál es la propuesta para la evaluación?

El programa de Taller IV señala que se evalúa el proceso y los resultados de aprendizaje. El proceso se evalúa desde el análisis del desempeño de los estudiantes en clase y en los Centros de Práctica, desde las producciones realizadas y lo

abordado en las instancias de supervisión. La evaluación de resultados se realiza mediante cuatro trabajos prácticos y fichas de desempeño preprofesional que completan docente y referente.

Como señalamos, la experiencia de la práctica preprofesional es el eje de análisis de los trabajos prácticos. El primero, coincidente con la inserción en la institución, requiere analizar los modelos de intervención social del Estado, su implementación a través de políticas públicas y sociales en el espacio institucional en el que se realiza la práctica preprofesional y el análisis de los modos de intervención del trabajador social allí. El segundo trabajo, demanda el análisis teórico de una de las problemáticas sociales de la institución Centro de Práctica, construida en el trabajo anterior y de las modalidades de intervención profesional con referencia a la familia y el sujeto, eje del Taller IV. En el tercer trabajo, realizado en el segundo cuatrimestre, el estudiante presenta una situación problemática construida a partir de lo acontecido en el Centro de Práctica, la analiza y entrega por escrito; luego de su revisión es presentada en clase para volver a analizarla con compañeros, la docente y algún invitado especialista en el tema; asumiendo un sentido de analizador (Lapassade, 1971) que permitiría volver a mirar la práctica y desentrañar diferentes significados recursivamente. El último trabajo práctico, de carácter integrador, busca que los estudiantes describan la intervención realizada en el Centro de Práctica, fundamenten teóricamente la construcción del problema objeto de intervención, desarrollen y establezcan la perspectiva metodológica adoptada, analicen los distintos momentos de ese proceso y evalúen la intervención. Los propósitos de los cuatro trabajos, expresan en diferentes grados y sentidos, la intención de contribuir a la profesionalización (Barbier, 1999).

Las evaluaciones de desempeño se realizan sobre la base de una serie de criterios y se sistematizan en fichas escritas que completan la docente del taller y el referente institucional en cada cuatrimestre. La evaluación realizada por el referente se propone conocer el desempeño del estudiante en relación con el trabajo profesional y las temáticas que incluye el quehacer en el Centro de Prácticas. Se enfatiza la mirada sobre la capacidad operativa: el análisis crítico de las problemáticas, el conocimiento de las políticas sociales aplicadas en la institución de la práctica y la capacidad para elaborar registros; en el segundo cuatrimestre, se incluye el diseño de estrategias de intervención, el desarrollo de entrevistas, la delimitación de los objetos de intervención y la elaboración de diagnósticos sociales. Se evalúa el posicionamiento ético valorando la responsabilidad frente al usuario y el secreto profesional. La evaluación de desempeño realizada por la docente incluye como dimensiones: encuadre de trabajo, participación áulica-implicación, competencias comunicativas y capacidad operativa. Se enfatiza la evaluación de esta última con los mismos criterios del referente.

Este análisis permite comprender que los instrumentos acompañan el trabajo realizado en los Centros de Práctica desde una mirada de la formación como proceso complejo y multidimensional que requiere diferentes miradas (docente, referente) para su valoración.

La propuesta pedagógico-didáctica desde el análisis didáctico multirreferenciado

¿Qué nos permite ver sobre lo que sucede en las clases?

Presentamos el análisis didáctico multirreferenciado (Ardoino, 1993) de las clases del Taller IV desde las tres perspec-

tivas anticipadas. Desde una mirada instrumental, proponen y realizan un trabajo sobre situaciones y experiencias de práctica, procedimientos metodológicos en Trabajo Social; conceptos y normativas y nociones del orden de la epistemología de la práctica. Las demandas de aprendizaje (Doyle, 1984) requieren presentar los Centros de Práctica, emplear el marco teórico construido durante la carrera para analizar situaciones y reflexionar sobre el rol del trabajador social en diferentes áreas de trabajo y contextos. Predominan tareas de comprensión centradas en el análisis (Doyle, 1984) que demandan poner en juego conceptos macro teóricos ligados a perspectivas ideológicas sobre el sujeto, el trabajador social y el modo de intervención y, en menor medida, emplear teoría intermedia y conceptos del orden de los problemas de la intervención. Se promueve un conocimiento situacional (Edwards, 1997) que interpela a los estudiantes a analizar situaciones reales producto de su propia práctica preprofesional.

Desde la perspectiva social, la docente ejerce un liderazgo basado en los aspectos socioafectivos (Maissoneuve, 1977) expresados mediante la modalidad de las interacciones, la valoración del trabajo y de la palabra de los estudiantes, el clima de contención, de apertura, en la intención por compartir experiencias y pensamientos. Esa intervención desde un liderazgo socioafectivo le permite encauzar emociones y ansiedades de los estudiantes hacia la tarea académica. La profesora interviene articulando lo sociooperativo y lo socioafectivo a través de una modalidad que asume una forma de trama: se relaciona el objetivo de la clase, el desarrollo conceptual, los sentidos de los estudiantes y sus interpretaciones. La docente no prescribe una única manera de orientar la clase hacia el objetivo, sino que toma en cuenta los emergentes y busca alternativas para intervenir desde ellos, con un bajo nivel de directividad. En cuanto a la comunicación,

transcurre de manera fluida, flexible y compartida entre la docente y los estudiantes (Watzlawick *et al.*, 1971), con transmisión tanto de contenidos teóricos y metodológicos como de un clima de disponibilidad, horizontalidad, asertividad y compromiso con la tarea y el otro, por parte de la profesora. La horizontalidad y el clima de trabajo expresan una concepción de sujeto tanto de la formación como de la intervención en el Trabajo Social.

El análisis desde una perspectiva psíquica permite señalar que en las clase de Taller IV predomina una mentalidad de tipo grupo de trabajo (Bion, 1980), al cobrar fuerza el trabajo racional con consignas explícitas y contenidos teóricos y metodológicos. En cuanto a los modos de intervención, la docente desempeña una capacidad de *rêverie* (Bion, 1980), actuando como continente que aloja contenidos, representaciones, dudas y temores para devolverlos transformados, ayudando a pensar y a construir conocimientos. Las clases adquieren un vínculo tolerante (Bion, 1980), en donde los distintos puntos de vista no se juzgan, sino que se comprenden, posibilitando que el pensamiento emerja. Estos modos de intervención suponen que la docente entiende que la profesión y la formación preprofesional movilizan y pone en juego los aspectos emocionales del sujeto de la formación.

Triangulando los análisis, ¿Qué forma adquiere la evaluación?

El análisis realizado de los diferentes documentos y fuentes permite sostener que la evaluación de los aprendizajes en el Taller IV adquiere una lógica comprensiva (Ardoino y Berger, 1998), que toma diferentes situaciones e instrumentos

de evaluación;[13] estos comparten con las prácticas de enseñanza y formación la finalidad de analizar la experiencia de la práctica preprofesional que acontece, principalmente, en los Centros de Práctica. La evaluación no se da de manera separada de lo que sucede en el aula o en los Centros de Práctica, así como tampoco se visualiza ubicada al final del proceso de enseñanza. El sentido de la propuesta se enmarca en una lógica de la alternancia (Ferry, 2008), es decir supone momentos de enseñanza que se parecen a las actividades de la formación inicial y otros que se vinculan al universo de la formación (Barbier, 1999), centrado en el desarrollo de las llamadas *capacidades operativas* tales como el análisis crítico de los problemas, la integración del marco teórico en el análisis de sus diversos aspectos y dimensiones, la delimitación del problema objeto de intervención, entre otras. Las situaciones e instrumentos de evaluación implican y refieren también a momentos de desarrollo de las competencias en situaciones de trabajo —preprofesional—, tales como el posicionamiento ético ante las familias, la elaboración de diagnósticos e informes sociales, ubicándose así en la cultura de la profesionalización (Barbier, 1999).

La triangulación de situaciones e instrumentos y de miradas de actores en la evaluación permite construir una mirada comprensiva global y singular del proceso de los estudiantes considerando diversas dimensiones de la formación en la práctica preprofesional.

La finalidad y modalidad de la evaluación está centrada en que los estudiantes desarrollen una mayor inteligibilidad de la práctica —pero no desde un encuadre prescriptivo y normativo— y que la docente comprenda —no controle, ni

13 Esas diferentes situaciones e instrumentos son: la observación de la docente sobre el desempeño de los estudiantes en el aula y en el Centro de Práctica, la observación del referente sobre el desempeño en el Centro de Práctica, los trabajos prácticos, los espacios de supervisión.

prescriba— para revisar y mejorar la práctica y la consideración del aprendizaje como proceso recursivo, gradual, que transcurre en un tiempo, en el marco de diferentes temporalidades subjetivas (Mazza, 2007). Esto permite sostener que la evaluación en la formación preprofesional en Taller IV se asemeja a un trabajo clínico, tal como lo entienden Ardoino y Berger (1998).

La tesis a partir de los datos y algo más... Sí, pero ¿cómo?

Y llegando hacia el final del análisis de los datos, era preciso construir la tesis, ese argumento, esa categoría que surgiera de los datos pero con un salto en la interpretación, que pudiera decir algo no dicho hasta el momento. ¡Qué difícil y complejo! Una investigadora en formación como yo, ¿qué podría decir sobre la evaluación que no estuviera desarrollado por los autores del canon en la temática? Las conversaciones con mi Directora me hacían pensar que era posible hacerlo, pero no imaginaba cómo.

En este proceso, sus sugerencias giraron en torno de: acudir a otras tesis del campo de la didáctica para entender cómo habían construido la categoría, pensar en nociones (etimológicas, epistemológicas) que ayudaran a tomar distancia y a pensar en ese salto cualitativo respecto de los datos, respecto de las formas que asumía la evaluación en cada caso, formas que a su vez, habían representado ya un salto en la interpretación de los datos. Y en este proceso se ponía de manifiesto mi fuerte ligazón con el caso de Trabajo Social, con cuyos postulados y formas de llevar a cabo la formación me sentía identificada, a diferencia de los otros dos casos con los que sentí, en varias ocasiones, incomodidad y rechazo —desde mi implicación estructuro-profesional (Barbier, 1977)— hacia su forma de pensar el sujeto de la formación, así como

hacia su propuesta pedagógica. Pero se trataba de una investigación en la que no se espera que valore las propuestas, sino que las analice y las comprenda. En el pensar la tesis me aparecía con fuerza la forma de la evaluación del caso de Trabajo Social, pero las otras formas también eran formas. Al mismo tiempo, en el devenir de la creación de la tesis, emergieron mis representaciones como docente investigadora desde valores y creencias construidas sobre la didáctica y el conocimiento que la constituye, campo en el que predomina un sentido normativo de la evaluación. En este marco me preguntaba si en esa tesis debería haber algo de lo normativo, algo en relación con cómo pensar la evaluación u orientar con criterios para su diseño. Este no era el sentido de mi investigación, pero me lo preguntaba junto con aquello que imaginaba esperaría la comunidad del campo didáctico de una tesis sobre evaluación.

En este marco de dudas y emociones y con un fuerte interés por avanzar y (también por terminar la tesis) acudí a la etimología de diferentes palabras que resonaban a partir de esas formas: configuración, red, trama. También busqué conceptos epistemológicos con este mismo sentido: buceé por la nociones de redes (Najmanovich, 2008), de rizoma (Deleuze y Guattari, 2004) y por el principio hologramático y la idea de bucle recursivo de Morin (1996). En el ir y venir entre datos y esas categorías elegí, finalmente, la idea de *trama* para la construcción del concepto de evaluación apoyándome en el de *redes* y en el *principio hologramático*. En lo que sigue presento el concepto construido.

La evaluación de los aprendizajes en la formación preprofesional puede pensarse como una configuración de componentes diversos que, en su ligazón, van constituyendo una trama de significados. Dada la diversidad y heterogeneidad de componentes, puede ser analizada desde diferentes di-

mensiones: epistemológica, institucional, socioprofesional, pedagógico-didáctica y subjetiva.

La idea de *trama* nos permite pensar la evaluación en términos del *principio hologramático* (Morin,1996) en la relación entre evaluación y formación; es decir, imbricada y difícilmente disociable del modo que adopta la formación, de la idiosincrasia institucional en la que esta es llevada a cabo, de los modos de representarse la profesión, de la experiencia única e irrepetible de cada sujeto, tanto en el vínculo cognitivo como fantaseado que este establece con la formación en general y con la situación de ser evaluado en lo particular.

Hablamos de configuración para dar cuenta de una forma que, aun en el dinamismo de procesos vivos y temporales, pareciera presentar cierta estabilidad. Desde una perspectiva multirreferenciada, es posible poner en visibilidad algunos elementos y comprender la opacidad de otros. Así, esa configuración deviene con cierta estabilidad cuando se advierten relaciones fuertes entre algunos de los componentes de las diferentes dimensiones.

Volver a mirar el caso desde la noción de evaluación como trama

La lectura de la forma de la evaluación en Trabajo Social me permitió volver a ella desde la noción construida y comprenderla desde las diversas dimensiones. Así, una lectura de esa forma desde lo epistemológico permite comprender un modo procesual de pensar la construcción del conocimiento pedagógico durante las clases con orientaciones para pensar las tensiones y contradicciones y los disensos y consensos sobre los saberes de la formación como, por ejemplo, sucede con los modos de realizar devoluciones como oportunidad para seguir pensando de manera conjunta.

Desde lo institucional, pude pensar sobre la relación entre la práctica preprofesional y el afuera institucional (Ulloa, 1969), comprendiendo que la presencia de convenios explícitos y formalizados y las fuertes relaciones de articulación en el trabajo entre la institución de formación y las instituciones de la práctica favorecieron que sus representantes actuaran como coformadores y partes integrantes del proceso de evaluación.

La lectura desde lo socioprofesional, permite comprender que los estudiantes entienden a la institución de trabajo y al ejercicio laboral futuro, como un espacio atravesado por conflictos que genera diferentes posiciones de poder, manifestada por ejemplo en las tensiones para llevar a cabo un trabajo interdisciplinario.

La mirada de la evaluación en el Taller IV desde la dimensión pedagógico-didáctica, ayuda a comprender que subyace una lógica de la alternancia (Ferry, 2008) en la propuesta y que la formación y la evaluación asumen un encuadre clínico y comprensivo (Ferry, 2008; Blanchard-Laville, 2004), desde una noción de tiempo subjetivo (Mazza, 2007).

Finalmente, desde la dimensión subjetiva, la propuesta de formación y evaluación del Taller IV piensa al sujeto desde la autonomía en las decisiones sobre el aprender y en un marco de horizontalidad donde el estudiante tiene opción, por ejemplo, de elegir temas de indagación de la evaluación y recibe retroalimentaciones sobre su proceso de aprendizaje y formación, con derecho a conocer las decisiones pedagógicas referidas a sus procesos de aprender y formarse. Otro subcomponente de esta dimensión posibilita entender que se concibe al sujeto desde lo cognitivo y emocional, desde lo singular e idiosincrático con presencia de criterios de evaluación que articulan rasgos personales con otros requeridos para la práctica profesional tales como la autonomía crecien-

te, la responsabilidad, la disposición al trabajo en grupo, entre otros.

Condiciones, soportes y mediaciones en la formación doctoral y en la autorización para elaborar una tesis

En este Capítulo recorrimos el proceso de elaboración de una tesis doctoral realizada en el marco de una beca otorgada por el Conicet entre 2011 y 2016, aunque el proceso de análisis de datos y escritura del documento de tesis se extendió en lo temporal. Revisitamos diferentes momentos, desde las emociones y ciertas dificultades vividas junto con las ayudas requeridas y obtenidas que facilitaron el desarrollo del trabajo.

Partimos de la idea de formación como un trabajo sobre sí mismo que requiere de condiciones, soportes y mediaciones (Ferry, 2008) y fuimos recorriéndolas desde esta singular experiencia. Hacia el fin del Capítulo, las retomamos para sintetizar pensándolas como posibles aportes para seguir construyendo una pedagogía de la formación doctoral.

Entre esas condiciones, soportes y mediaciones situamos, por un lado, las de tipo material como, por ejemplo, contar o no con una beca para realizar estos estudios. Esta situación establece diferencias sustantivas en tanto la formación requiere de tiempo para diseñar y desarrollar el proyecto; esto no significa que una tesis no pueda realizarse sin beca, pero sí es necesario tomar conciencia de la necesidad de contar con tiempo. En el caso de mi tesis, tuve una conformación mixta, es decir gran parte la avance con beca y, otra parte, sin ella.

Otra de las condiciones que favoreció el desarrollo de mi tesis fue la política institucional del IICE. Mi proceso de tesis fue desarrollado mientras formaba parte del Grupo de Investigadores en Formación con beca del IICE, promovido por el

mismo instituto. Su gestión propició encuentros sistemáticos de investigadores en formación donde conversábamos sobre nuestros procesos, logros y dificultades; esos espacios cumplieron por momentos una función de catarsis pero también generaron oportunidades para pensar alternativas y acompañar nuestros procesos desde una lógica instituyente que problematiza antes que naturaliza (Lapassade, 1971). En ese marco, surgieron también los Ateneos, donde cada investigador, presentaba avances de sus análisis o en algunos casos, tesis finalizadas, donde se invitaban investigadores formados que brindaban retroalimentaciones sobre nuestros trabajos. Yo participé del mío. También surgieron las Clínicas Metodológicas internas, con la compañía de investigadores formados de la institución, allí abordamos procesos metodológicos en sus diferentes instancias (diseño, trabajo de campo, análisis de datos, escritura académica), también viví estos espacios. Durante aquellas reuniones periódicas organizamos las Jornadas de Investigadores/as en Formación en Educación llevadas a cabo cada dos años, en las que presentamos avances de nuestros trabajos y formamos parte de la organización, coordinando mesas, contactando a los investigadores formados para que comenten los trabajos. En esos espacios también se replicaron las Clínicas Metodológicas para todo aquel que quisiera participar. En este sentido, la gestión institucional del IICE favoreció un trabajo sobre las dificultades, espacios de acompañamiento, posibilidades de presentar avances de nuestros trabajos y, con ello, el ingreso, tránsito y pertenencia a las comunidades académicas de referencia.

Como condiciones, soportes y mediaciones situamos, especialmente, la relación con la Directora de investigación. En mi experiencia esta mediación resultó fundamental en tanto desde su disponibilidad psíquica, me orientó, escuchó mis dudas, brindó tiempos y comprendió y acompañó

mis temporalidades desde un enfoque clínico y comprensivo (Blanchard-Laville, 2004) y no prescriptivo, ni normativo. En este proceso se generaron condiciones que me permitieron conectarme con el lado productivo de la soledad (Bertolini, 2020), desarrollar la capacidad para estar sola (Winnicott, 1993) necesaria para avanzar en el análisis y en la escritura. Con las diferentes intervenciones me ayudó a transitar el proceso de análisis tomando distancia de los datos y autorizándome a decir más allá de ellos.

Entre las relaciones sociales que atravesaron el desarrollo de mi tesis sitúo también especialmente al Grupo de Investigadores en Formación, constituido a partir de esos encuentros sistemáticos promovidos por la dirección del IICE. En este grupo he establecido relaciones académicas y vínculos de confianza personales y también profesionales que ayudan a la creación de una comunidad académica que desafía lógicas individualistas y solitarias que predominan en estos espacios (Colombo, Bruno y Silva, 2020).

En este camino me he encontrado con dificultades pero también con políticas institucionales, situaciones y personas que me permitieron culminar la tesis. Este trabajo requirió de tiempo, estudio y dedicación por parte mía, en donde fui construyendo saberes y adquiriendo la rigurosidad teórica y metodológica necesaria para llevar a cabo una investigación doctoral. En compañía de otros, pude desarrollar progresiva, aunque no linealmente, autonomía, confianza y la capacidad de estar sola para escribir (Souto, 2017) y vivir la soledad creativamente (Bertolini, 2020). Este devenir hacia cierta madurez, en tanto transformación subjetiva, facilitó que pudiera volverme autora: creando, inventando y produciendo algo (el concepto de evaluación como trama), siendo escritora de la tesis y especialmente, autorizándome a ello y a sentirme parte de la comunidad académica.

Referencias bibliográficas

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférencielle (pluriel) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation-Analyses,* núm. 25-26.

Ardoino, J. y Berger, G. (1998). *La evaluación como interpretación.* Universidad Iberoamericana.

Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution* éducative. Gauthiers Villars.

Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis.* Novedades Educativas.

Bertolini, A. (2020). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica. *Revista de Educación*, vol. 19, pp. 165-185.

Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia.* Paidós.

Blanchard-Laville, C. (2004). *Saber y relación pedagógica.* Novedades Educativas.

Camilloni, A. y Cols, E. (2010). La problemática de la investigación didáctica: El caso de una investigación sobre formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios. Wainerman, C. y Di Virginia, M. (comps.), *El quehacer de la investigación en educación.* Manantial.

Castorina, A. y Orce, V. (2010). Introducción. *Diálogos y reflexiones en investigación: Contribuciones al campo educativo.* Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Colombo, L.; Bruno, D. y Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis Educativa*, vol. 24, núm. 3, pp. 1-13.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas.* Pre-textos.

Di Matteo, M. F. (2018). El lugar de la teoría en la construcción del objeto de investigación. Decisiones teóricas que involucran un cambio epistemológico. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, vol. 6, núm. 9.

Di Matteo, M. F. (2020). Modalidades de evaluación de los aprendizajes en la universidad. Su vinculación con la situación de formación para la profesión y el futuro campo profesional. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. FFyL, UBA.

Doyle, W. (1984). Academic Tasks in Classrooms. *Curriculum Inqu*iry, vol. 14, p. 2.

Edwards, V. (1997). Las formas del conocimiento en el aula. Rockwell, E. (ed.), *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.

Lapassade, G. (1971). *El analizador y el analista*. Gedisa.

Mancovsky, V. y Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son "los otros" en la elaboración de una tesis? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, vol. 3, núm. 1, pp. 105-114.

Manrique, M. S.; Di Matteo, M. F. y Sánchez Troussel, L. (2016). Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Cadernos de Pesquisa*, Brasil, vol. 46, núm. 162, pp. 984-1008.

Mazza, D. (2007). La temporalidad en las situaciones de enseñanza. Cuestiones epistemológicas de un diseño de investigación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, vol. 15, núm. 25, pp. 24-30.

Maissoneuve, J. (1977). *La dinámica de los grupos*. Nueva Visión.

Morin, E. (1996). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*. Biblos.

Sirvent, M. T. (2007). *Breve diccionario. Conceptos iniciales básicos sobre Investigación en Ciencias Sociales (Versión 2007)*. Subsecretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Souto, M. (2004). La formación de docente en el análisis multirreferenciado de clases. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 2, núm. 2, pp. 111-135.

Souto, M. (2014). El enfoque clínico y su peculiar planteo de la relación sujeto-objeto en la investigación en ciencias de la educación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 11, núm. 11, pp. 19-36.

Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. Sage.

Ulloa, F. (1969). Psicología de las instituciones: Una aproximación psicoanalítica. *Revista de Psicoanálisis, v*ol. 26, núm. 1, pp. 5-37.

Watzlawick, B.; Bavelas, J. y Jackson, D. (1971). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.

Winnicott, D.W. ([1971] 2012). *Realidad y juego*. Gedisa.

Winnicott, D. W. (1993). La capacidad para estar solo. *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Paidós.

La experiencia de escritura de una tesis doctoral en el campo de las representaciones sociales

Daniela Silvana Bruno

Resumen

El propósito de este Capítulo es reflexionar en torno a la experiencia de escritura de una tesis de doctorado que estudia los conocimientos construidos socialmente sobre la política y la democracia en estudiantes de nivel secundario del ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, haciendo hincapié en aquellas situaciones vinculadas con el saber-hacer de la práctica de la investigación que incluye diferentes factores contextuales, institucionales y personales. Para ello, se tomará en consideración una metodología de trabajo particular con la subjetividad denominada *historia natural de la investigación*. Desde esta perspectiva, utilizando la narración, se dará cuenta de la toma de decisiones que se fueron adoptando en las diversas etapas del proceso investigativo, desde la idea original, la posterior delimitación del problema de investigación, el diseño, la muestra, las técnicas de recolección hasta el proceso de análisis de los datos.

Introducción

El desafío de escribir una tesis doctoral está atravesado por distintos aspectos, tanto a nivel cognitivo, como en el plano emocional e incluso social, cultural, entre muchos otros. Es por ello que su puesta en marcha provoca varias inquietudes (Cortés y Cruz, 2020; Ríos Sánchez, 2021). Siguiendo a Colombo (2017), en el proceso de elaboración y escritura de la tesis, se generan espacios de reflexión e interacción con otros[1] (*e.g.* pares, profesores) con la finalidad de iniciar el recorrido para la delimitación de la situación problemática. En este marco del diálogo e intercambio con otros, recibí la invitación de la Colección Saberes para contar mi experiencia como becaria de investigación en lo que se refiere a qué nos aportó realizar la tesis doctoral en el contexto de los equipos del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Por lo tanto, el propósito principal de este Capítulo es relatar algunas situaciones referidas al saber-hacer que fui adquiriendo en la práctica de la investigación y distintos elementos (por ejemplo, contextuales, institucionales, personales) que contribuyeron al proceso de realización y presentación de la tesis doctoral.[2] De esta manera, propongo reflexionar aquí

1 Dado que aún no hay un acuerdo acerca del uso lingüístico del "o/a" o de la "@" para denotar los géneros y tomando en cuenta las recientes recomendaciones al respecto de la Real Academia de la Lengua Española, en este texto se da por sentada la orientación hacia el logro de la equidad en materia de género y se usará solo el tradicional masculino como genérico a los fines de hacer más fluida la lectura.

2 Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo de los siguientes subsidios: UBACYT 20020170100222BA: "Restricciones a los procesos de construcción conceptual en el dominio de conocimiento social: Posibilidades y obstáculos para programa de investigación constructivista", dirigido por el doctor José Antonio Castorina y codirigido por la doctora Alicia Barreiro y PICT-2016-0397: "Construcciones de la justicia social: Representaciones sociales, prejuicio y compromiso cívico de los jóvenes", dirigido por la doctora Alicia Barreiro.

sobre cómo los factores personales, subjetivos y profesionales se ponen de manifiesto en el proceso de investigación (Manrique *et al.*, 2016). Para ello, tomaré en consideración el método de trabajo específico con la subjetividad denominado *historia natural de la investigación*, propuesto por Sirvent (1999). Este modo de abordar la subjetividad consiste en una crónica o narración que lleva adelante el investigador sobre la toma de decisiones que va adoptando en las diversas etapas del proceso investigativo, desde la idea original, la posterior delimitación del problema de investigación, las técnicas de recolección hasta el proceso de análisis de datos (entre otras) con el propósito de examinar su consistencia y racionalidad (Sirvent, 1999).

Condiciones que favorecieron la producción y escritura de la tesis

Realizar la tesis doctoral en el IICE significó para mí un largo recorrido, desde la adquisición de diversos aprendizajes y saberes, no solo de la problemática que me interesaba investigar, sino también de los distintos modos de habitar la vida académica. En este marco, me parece importante señalar algunas actividades que fueron promovidas y realizadas en el IICE que favorecieron el proceso de escritura de mi tesis. Dicho de otra manera, se trataría de algunas condiciones que favorecieron la producción de un escrito de ese tipo. Por un lado, las Jornadas Nacionales y Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación cuyo propósito fundamental es generar un espacio de reflexión, discusión e intercambio entre quienes compartimos la tarea de investigar temas educativos desde diferentes enfoques y disciplinas. De este modo, se promueve el debate sobre cuestiones teóricas y metodológicas de las investigaciones así como también

la lectura atenta de dichas producciones a cargo de investigadores formados, quienes aportan con comentarios y devoluciones de los trabajos presentados. Cabe señalar que, en el marco de las Jornadas, en la edición del año 2014, se incorporaron *las Clínicas*. Se trata de espacios de trabajo orientados principalmente a profundizar en algún aspecto metodológico del proceso de investigación. Están coordinados por investigadores con vasta trayectoria académica y se trabaja con las producciones y consultas de los participantes mediante una modalidad de taller. En lo personal, tanto las Jornadas de Investigadores/as como las Clínicas resultaron muy provechosas ya que me aportaron orientaciones y devoluciones específicas a mi trabajo de investigación. Debido a que estaba transitando los primeros años de beca recuerdo que me inscribí en la Clínica de escritura denominada "El *abstract*, texto central para pensar una investigación y para participar en la comunidad de investigadores" a cargo de la profesora Paula Carlino. Fue un encuentro muy enriquecedor que me permitió reflexionar sobre cuestiones generales de este tipo de texto que busca dar a conocer una investigación en curso o ya realizada, que se utiliza con frecuencia en las presentaciones a congresos o jornadas (actividad que los becarios realizamos asiduamente) y también para la lectura de *papers* académicos. A partir de ese encuentro, recuerdo que me interesó conocer más acerca de lo que se promocionaba como *grupos de escritura entre pares* coordinados por Laura Colombo. Es por ello que participé en algunas reuniones en donde me explicaron la dinámica de trabajo, el propósito de los grupos, etcétera. Así, en el 2015, formé parte de uno de los tres grupos de escritura entre pares que se inauguraron en el IICE. Cabe destacar que, cada grupo estaba formado por tres integrantes de distintas disciplinas, atendiendo, además, que no estuvieran en los mismos equipos de investigación. Estos grupos de escritura compartían una serie de pautas organizativas.

En cada envío, el autor debía realizar un índice para que los lectores pudieran contextualizar el texto. Asimismo, era necesario precisar los destinatarios del texto e incorporar aquellos aspectos sobre los que quería recibir retroalimentación, ya sea la estructura general, cuestiones de escritura, comas y conectores, claridad en la exposición de ideas principales, entre otros (Colombo, Bruno y Silva, 2020). Particularmente, fue una experiencia muy buena por el *feedback* con mis compañeros de grupo, esa retroalimentación me permitió ir avanzando en la escritura, tomar en cuenta la importancia de aspectos tales como la coherencia, la claridad y la estructura en la elaboración de un escrito, la especificidad del aprendizaje de los géneros, entre muchos otros factores. Por otra parte, se promovieron intercambios entre los becarios de investigación en el formato de Ateneo para presentar los avances de las tesis en curso, lo cual, posibilitaba momentos de diálogo e intercambios entre tesistas de distintas disciplinas, con recorridos diversos y momentos diferentes en el armado de la tesis de maestría y doctorado. Cabe destacar que, todas estas actividades fueron de gran ayuda e incentivo para la elaboración de mi tesis doctoral.

Por otra parte, un aspecto fundamental para el desarrollo de mi tesis fue contar con la dupla de dirección en mi tesis de doctorado de José Antonio Castorina y Alicia Barreiro, ya que tienen nutridos antecedentes en la formación de tesistas de posgrado, destacada experticia en la actividad investigativa, sobradas condiciones para dirigir mi formación académica y una calidad humana excepcional y generosa, que no es fácil de encontrar. Es por todo ello que quiero agradecerles muy especialmente por su presencia, acompañamiento y contención en el proceso de armado de este trabajo. Asimismo, sus valiosos comentarios me posibilitaron intercambios y discusiones enriquecedoras junto con lecturas críticas y reflexivas

que también se llevaron adelante en nuestras reuniones de equipo de investigación.

La trastienda de la investigación: Aspectos teóricos y metodológicos

Ahora bien, pasaré a contar el detrás de escena, la cocina o trastienda de mi investigación. Para comenzar, el tema que me interesaba investigar es la relación de los adolescentes argentinos con la política y la democracia. Hacía mucho tiempo que esta temática me generaba inquietud y curiosidad, puesto que en mi paso por la escuela secundaria —promediando la década de 1990— tuve una sostenida participación escolar. En ese momento, recuerdo que en nuestros encuentros de militancia estudiantil debatimos acerca de cómo generar motivación en nuestros pares para que participen y se involucren en las cuestiones de la escuela, así como también nos preguntábamos en torno al por qué existía tanta apatía o rechazo a la política, entre nuestros compañeros pero también era un fenómeno que veíamos en la sociedad en su conjunto.[3]

A partir de la decisión de investigar esta problemática, fue necesario delimitar con quiénes llevaría adelante el estudio. En este sentido, el grupo social elegido estuvo compuesto por adolescentes, dado que los trabajos previos se dedicaron a analizar a otros grupos sociales (como por ejemplo, estudiantes universitarios). Por lo tanto, las preguntas que guiaron el desarrollo de la tesis fueron: ¿Qué significados sobre la política y la democracia construyen en su vida cotidiana

3 En aquel período gobernaba la Argentina (en su segundo mandato) Carlos Saúl Menem, cuya presidencia había estado signada por la adopción de lo que se llamó el Consenso de Washington, que introdujo una serie de reformas como, por ejemplo, la privatización de muchas empresas estatales, la desregulación de precios, el gran endeudamiento externo, entre otras medidas.

los adolescentes de colegios secundarios porteños? En otras palabras, ¿qué conocimientos de sentido común o cuáles son los rasgos centrales que comparten en ese grupo social sobre estos objetos de conocimiento? ¿Cuáles son las relaciones entre la representación social de la política y la democracia? ¿Hay diferencias en tales representaciones en función de la adscripción de los participantes a distintos grupos sociales (como por ejemplo, su participación o no en prácticas políticas)?

Hay varias maneras de comenzar la escritura de una tesis. En mi caso, la tarea inició armando un estado de la cuestión sobre el vínculo de los jóvenes con la política y la democracia a nivel internacional y local mediante el relevamiento de investigaciones empíricas en distintos buscadores científicos (como por ejemplo, Scielo, Redalyc, Papers on Social Representations, entre otros) Los *papers* encontrados los dividí en tres grandes grupos: por un lado, aquellos que se dedicaron a estudiar los jóvenes y la política-democracia desde enfoques disciplinares diversos (como la sociología, las ciencias políticas, etcétera), por otro, los estudios que trabajaron específicamente desde la teoría de las representaciones sociales y, finalmente, los trabajos que se enfocaron en analizar las prácticas políticas tradicionales y no convencionales. En relación a la elaboración del marco teórico de la tesis, en primer lugar, realicé un punteo por los diferentes modos en los que se concibió a la política y la democracia históricamente. Luego, me entrevisté con dos politólogos a fin de compartirles el recorrido de teorías y autores que tenía pensado realizar. Allí me sugirieron algunos autores más y expresaron que les parecía bien la decisión que había tomado de establecer períodos históricos para exponerlos, desde la Grecia clásica hasta la contemporaneidad. Cabe señalar que, su asesoramiento fue muy útil y necesario, en un momento en que la diversidad de autores y textos se multiplicaba día

a día. De esta manera, si bien desarrollé los conceptos sobre política y democracia en capítulos separados, por una cuestión de claridad expositiva y organización de la tesis, estos se encuentran relacionados teóricamente entre sí, dado que la política incluye a la democracia como una forma de gobierno específica con sus procedimientos de representación social, mientras que la democracia se vincula con la política en los términos de un sistema político cuyos representantes son las elites políticas o los grupos políticos (Bruno, 2017). Así, el abordaje de estos objetos de conocimiento social no puede pensarse de modo independiente.

La construcción del marco teórico de la noción de política y democracia

Con relación a las definiciones de la política, prioricé la selección de algunos autores importantes de la historia del pensamiento político teniendo en cuenta que no hay consensos en torno a su definición dado que se trata de un objeto polisémico (Bruno, 2017). Aquí es importante señalar que la elección de los distintos autores incluidos en el marco teórico de política y democracia respondió al criterio de haber sido considerados por diversos especialistas como los representantes más importantes en los debates políticos desde la antigua Grecia hasta la actualidad (Baca Olamendi *et al.*, 2000; Goodin y Klingemann, 2001; Held, 1996). Por lo cual, la revisión realizada abarcó desde los desarrollos en la Grecia clásica de Platón, los sofistas y Aristóteles (la política aristocrática vs. democrática), Cicerón (la política como la gestión de la cosa pública), San Agustín y Tomás de Aquino (la política subordinada a la voluntad de Dios), pasando en la Modernidad por los planteos de Maquiavelo (la política autónoma y realista), los argumentos de Hobbes, Locke y Rousseau (la

política como contrato), al igual que las concepciones de los utilitaristas como John Stuart Mill y James Mill (la política como institución), así como también desarrollos más contemporáneos, como por ejemplo, los neoliberales Friedman, Nozick y Hayek (la política supeditada al mercado), al igual que los aportes de Schmitt, Rancière y Mouffe quienes convergen en la idea de la política como un espacio de antagonismo y conflicto a diferencia de Arendt que la piensa como un ámbito de discusión pública. Del mismo modo, apliqué el mismo procedimiento para la elaboración del concepto de democracia. Así, consideré los argumentos de Platón y Aristóteles (la democracia como gobierno de los mejores vs. la *politeia*), Tomás Moro (la democracia supeditada al poder divino supremo), Maquiavelo (la democracia como república), la corriente contractualista (la democracia como orden político conformado por los sujetos), Tocqueville (la democracia como estado social) y a partir del siglo XX, por ejemplo, Buchanan y Tullock (la democracia subordinada al libre mercado), Bobbio (la democracia como el gobierno de las leyes y las reglas), Macpherson y Pateman (la democracia participativa). Sin embargo, cabe señalar que el recorrido realizado no pretendía ser una revisión histórica, ni exhaustiva, dado que eso excedería los propósitos de mi tesis, su objetivo era tomar en cuenta distintas teorías científicas sobre la política y la democracia, para brindar un marco interpretativo al momento de analizar las representaciones sociales de la política y la democracia de los adolescentes, distanciándome de mi propio sentido común.

El armado del apartado metodológico

Tomando en cuenta el objeto de estudio y la problemática delimitada, consideramos (junto con mis directores de tesis) que un abordaje metodológico cuantitativo posibili-

taría un acercamiento general al conjunto de creencias del grupo social considerado (sin generalizar los resultados, porque la muestra era no probabilística), en tanto, un estudio cualitativo con algunos sujetos de ese mismo grupo nos permitiría comprender mejor y profundizar en los motivos, justificaciones y argumentos de los participantes sobre el fenómeno elegido. De esta manera, emprendí el recorrido de lo que se conoce en investigación como la utilización de un diseño mixto (Hernández Sampieri *et al.*, 2014), dado que se trata de una investigación en la que se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos. En un primer momento, apliqué un cuestionario autoadministrable en todos los colegios compuesto por la técnica de asociación de palabras, que consiste en solicitar que los participantes mencionen las primeras cinco palabras que le vienen a la mente con los términos inductores: política y democracia, a continuación administré una escala para evaluar la participación política juvenil (Delfino y Zubieta, 2010a, 2010b) y preguntas sociodemográficas que posibilitaron caracterizar la muestra. Luego de un plazo de quince días, para evitar el posible efecto de haber respondido el cuestionario, comencé con la segunda etapa del estudio en la que realicé entrevistas individuales semiestructuradas, guiadas de acuerdo con los lineamientos del método clínico piagetiano (Delval, 2001; Duveen y Gilligan, 2013; Piaget, [1926] 1984) en las que le solicitaba a los participantes que narraran una experiencia que hayan tenido con la política y la democracia para conocer cómo son vividos estos objetos cotidianamente por los adolescentes. A continuación, les formulé todas las preguntas necesarias para comprender las justificaciones de los participantes y finalmente indagaba ¿qué es la política y, posteriormente, la democracia? Con estas preguntas buscaba conocer los significados que los participantes le otorgan a ambos objetos sociales de modo más abstracto. Me gustaría mencionar que

fue un gran desafío realizar un estudio mixto, ya que implica el diseño de preguntas de investigación, objetivos y metodologías acordes para cada etapa así como también la complejidad de la combinación de diferentes técnicas de recolección de datos e información cualitativa y datos cuantitativos, lo cual llevó posteriormente un tiempo arduo de reflexión y estudio pero que al mismo tiempo resultó sumamente enriquecedor (lo cual explicaré más adelante al interpretar los resultados alcanzados).

Específicamente, el perfil del grupo con el que trabajé estaba compuesto por adolescentes que cursaban sus estudios en escuelas públicas de gestión estatal y privadas de los barrios de Belgrano, Recoleta, Balvanera, Villa Soldati, Parque Avellaneda y Lugano, ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cabe mencionar que, me interesaba en particular el grupo etario de dieciséis a dieciocho años[4] dado que, como mencioné anteriormente, en la búsqueda de antecedentes a nivel internacional se analizó esta problemática en estudiantes universitarios o adultos, por lo que resultaba importante tomar en consideración esta otra franja etaria para conocer sus opiniones, valores y creencias en relación a la política y la democracia. Además, es preciso señalar que en el contexto argentino no se han realizado estudios empíricos desde la teoría de las representaciones sociales con estos objetos de conocimiento. Por lo tanto, llevar adelante este estudio posibilitaría conocer las creencias que constituyen el comportamiento social, dado que las representaciones sociales son

4 En el año 2012, la sanción de la Ley 26774 de Ciudadanía Argentina estableció el voto optativo a partir de los dieciséis años de edad. De esta manera, se incluyó a los adolescentes como un nuevo sector de la sociedad habilitado para ejercer el voto en el sistema representativo federal. Desde que se implementó la ley, los jóvenes han aumentado progresivamente su participación llegando en el 2019 a casi 870.000 votantes, lo que representa el 2,61% promedio del padrón electoral. Sin embargo, su participación efectiva fue del 63% (promedio nacional 81%) es decir casi el 20% menos (Ministerio del Interior, República Argentina, 2019).

significados compartidos por un determinado grupo social en torno a un objeto que se expresan en las prácticas sociales y se comunican a través de ellas (Moscovici, 2001; Wagner, 2015).

La entrada a las ocho escuelas fue una experiencia sumamente fructífera, dada la diversidad de localizaciones geográficas, su antigüedad, la composición del estudiantado (en términos culturales, sociales, económicos, etcétera), la relación entre docentes y estudiantes, la presencia o no de centros estudiantiles, entre otros factores, fueron algunas de las cuestiones que llamaron mi atención aunque no resultaron objeto del análisis de mi tesis.

Asimismo, es importante señalar que el proceso de recolección de datos lo realicé en el período 2013-2014. En este contexto, cabe mencionar que los estudios realizados en las últimas décadas pusieron de manifiesto que la relación de los jóvenes con la política se caracterizaba por el rechazo y la apatía, fenómeno que recientemente parece haberse revertido (Bruno, Barreiro y Kriger, 2011). De este modo, a partir de 2008, se asiste a nivel internacional a la irrupción de los jóvenes en los asuntos públicos, en movilizaciones y protestas sociales en los más diversos países del mundo (Bruno, Barreiro y Kriger, 2011). Sin embargo, estas tendencias no han sido suficientemente estudiadas, y requirieren de investigaciones empíricas. Es en este marco que llevo adelante el presente estudio, cuyos hallazgos presentaré a continuación.

Resultados, discusiones y continuará…

Considero importante señalar que, en este estudio, trabajé con una combinación de diferentes técnicas de recolección de datos, lo cual está inspirado en el planteo de Flick (1992) acerca del enfoque multimétodo para analizar un fenómeno

complejo como las representaciones sociales que implican distintos niveles de estudio. En este sentido, al interpretar los resultados de mi investigación pude apreciar y poner en valor la contribución que revisten los métodos mixtos. Así, la técnica de asociación de palabras posibilitó obtener respuestas inmediatas y automáticas; en cambio, las entrevistas apelaron a procesos de reflexión en los que los participantes argumentaron y justificaron sus puntos de vista.

Los resultados alcanzados mediante ambos instrumentos de relevamiento de información fueron confluyentes y pusieron de manifiesto que los participantes se representan la política como una actividad institucional vinculada con los modos convencionales de participación política (por ejemplo, votar), cuya evaluación es inherentemente corrupta y propia de ciertos dirigentes específicos, desvinculándola de su vida cotidiana y posibilidad de acción. De este modo, se trataría de una actividad externa a ellos, es decir, que no los involucra. Tales significados resultarían similares a los planteos de la tradición de pensamiento liberal (Mill, [1860] 1994), de acuerdo con la cual la política se trata de una actividad desarrollada exclusivamente por los funcionarios políticos en organismos públicos. Asimismo, estos resultados son coherentes con estudios previos recientes (Sandoval y Carvallo, 2017; Torres Stöckl y Zubieta, 2017). En este contexto, me parece interesante tomar en cuenta que la corrupción y sus consecuencias han ocupado un espacio importante en la agenda de los medios de comunicación desde la década de 1990, lo que hizo que este fenómeno resultará muy difundido y visible en muchos países (Perez Bernardes de Moraes y da Silva Torrecillas, 2015; Shabbir y Anwar, 2007). De este modo, puede pensarse que la primacía de esta valoración negativa de la política en el grupo al que pertenecen los participantes de este estudio podría haberse generado mediante la difusión de información sobre la corrupción en los medios

de comunicación masiva. En este sentido, considero que resultaría sumamente interesante analizar en futuros trabajos el proceso de difusión de las representaciones sociales de la política por parte de la prensa. A su vez, esta apreciación negativa de la política, me sorprendió bastante, ya que pensé que podría revertirse —o al menos, matizarse—, a la luz de las movilizaciones estudiantiles ocurridas en los últimos años en la Argentina (Núñez, 2013), por lo tanto, me parece también necesario profundizar este aspecto en investigaciones posteriores.

Sin embargo, otro hallazgo importante de esta investigación que considero oportuno destacar es que al estudiar las narrativas de los estudiantes, en algunos pocos casos, la política apareció vinculada a ciertos aspectos de su vida cotidiana. En otras palabras, la política ya no era considerada como algo ajeno y extraño, sino que por el contrario, se trataba de una actividad cercana que realizaban frecuentemente en distintos espacios no convencionales (por ejemplo, en el centro de estudiantes). De acuerdo con Barreiro y Castorina (2016), durante la selección de aspectos del objeto social que va a ser representado, los elementos del objeto que resultan amenazantes se excluyen del campo representacional porque pueden desafiar la visión ideológica dominante del mundo social. En este caso, podría pensarse que considerar la política en términos de modalidades de participación política no convencionales resultaría amenazante ya que podría desafiar el *statu quo* al implicar una ciudadanía más activa y participativa en el espacio público.

Con respecto a la representación social de la democracia, nuevamente los resultados hallados a través de las distintas técnicas de relevamiento convergen poniendo de manifiesto que los participantes la conciben en términos de principios democráticos, voto, participación y pueblo. Estos sentidos también serían análogos a la perspectiva del liberalismo

(Bobbio, 1989; Dahl, 1989) basada en que la democracia consiste en valores y en la participación de los sujetos en la elección periódica de los representantes políticos. Asimismo, estos hallazgos siguen la línea de trabajos previos (Cárdenas *et al.*, 2007; González Aguilar, 2016; Rodríguez Cerda *et al.*, 2004). No obstante, resulta interesante tomar en cuenta que, al analizar las entrevistas de los participantes, en algunos pocos casos la democracia se vincula con un sistema de gobierno. Por lo tanto, podría interpretarse que en la mayoría de los participantes se reprimirían justamente los significados de la democracia como sistema de gobierno en tanto desafiarían al *statu quo* porque implicarían evaluar la democracia en términos negativos, cuestionando el orden político establecido.

Al analizar las relaciones entre la representación social de la política y la democracia, los resultados de este estudio ponen de manifiesto que la política se piensa en términos de un sistema democrático representativo, por lo cual la mayoría de los participantes consideran que la democracia es un elemento que da sentido a la política. En cambio, al estudiar la democracia se observa que su vínculo con la política no aparece de manera preponderante, y para aquellos pocos participantes en los que la democracia se relaciona con la política, su valoración resulta negativa. Esta diferencia entre la valoración negativa de la política y la democracia podría deberse a que gran parte de los participantes del estudio no vinculan a la democracia con los partidos y los políticos corruptos porque consideran que estos no representan adecuadamente sus preocupaciones e intereses (Gargarella, 2014; Mainwaring y Pérez-Liñán, 2015), ni con las modalidades de participación política convencionales, que son justamente las prácticas que considerarían como negativas (Flanagan, 2013; Parés, 2014).

Hay un momento en dónde es necesario concluir, hacer un cierre del trabajo, volver a los objetivos planteados y reflexio-

nar sobre los resultados encontrados tal como espero haber logrado en este apartado. Es por ello que, en esta instancia me interesa plantear que el análisis de los datos me permitió resignificar mis preguntas iniciales sobre esta temática, posibilitando el armado de nuevas preguntas, como por ejemplo: ¿Qué dificultades conlleva que la política sea considerada preponderantemente por los participantes como un ámbito ajeno, que no los incumbe? ¿Qué desafíos educativos implica que algunos de los estudiantes participen en prácticas políticas pero no las reconozcan como tales? ¿Qué problemáticas implica que los participantes se representen a la democracia tomando en consideración solamente al voto como práctica de participación política? ¿Por qué los participantes no consideran otros modos de participación o mecanismos propios del sistema político representativo que permiten su funcionamiento e incluso que podrían llevar a cambiarlo? ¿Qué factores contextuales, es decir, qué condiciones históricas, políticas, sociales, culturales posibilitaron esta diferencia entre la valoración hacia la política y la democracia? ¿Por qué se reprimen los vínculos de la democracia con la política? ¿Qué retos implican la enseñanza de estos objetos representacionales en las prácticas docentes? Estos interrogantes expresan la voluntad de seguir indagando estos temas y recorrer caminos investigativos que permitan enriquecer la problemática investigada.

Referencias bibliográficas

Barreiro, A. y Castorina, J. A. (2016). Nothingness as the dark side of social representations. Bangs, J. y Winther-Lindqvist, D. (eds.), *Nothingness,* pp. 69-88. Transaction.

Bruno, D.; Barreiro, A. y Kriger, M. (2011). Representaciones sociales de la política en los jóvenes: Corrupción institucional y mentira. *Kairos. Revista de Temas Sociales. Universidad Nacional de San Luis*, vol. 15, núm. 28, pp. 1-16.

Bruno, D. (2017). Las representaciones sociales de la política y la democracia en adolescentes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis doctoral. Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. [MIMEO].

Baca Olamendi, L.; Bokser-Liwerant, J.; Castañeda, F.; Cisneros, I. H y Pérez Fernández del Castillo, G. (comps.). (2000). *Léxico de la política*. Fondo de Cultura Económica.

Bobbio, N. (1986). *El futuro de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.

Bobbio, N. (1989). *Liberalismo y democracia*. Fondo de Cultura Económica.

Cárdenas, M.; Parra, L.; Picón, J.; Pineda, H. y Rojas, R. (2007). Las representaciones sociales de la política y la democracia. Última Década, vol. 26, pp. 55-80.

Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situados en el posgrado. *Jornaler@s. Revista Científica de Estudios Lingüísticos y Literarios*, vol. 3, núm. 3, pp. 154-162.

Colombo, L.; Bruno, D. y Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis Educativa,* vol. 24, núm. 3, pp. 1-13.

Cortés, J. A. N. y Cruz, M. C. E. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: Aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, vol. 36), pp. 1-8.

Dahl, R. A. (1989). *La poliarquía. Participación y oposición*. Tecnos.

Delfino, G. I. y Zubieta, E. M. (2010a). Participación política: Concepto y modalidades. *Anuario de Investigaciones*, vol. 17, pp. 211-220.

Delfino, G. I. y Zubieta, E. M. (2010b). Formas de participación política. Análisis factorial exploratorio. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, VI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños: Introducción a la práctica del método clínico*. Paidós.

Duveen, G y Gilligan, C. (2013). On Interviews: A conversation with Carol Gilligian. Moscovici, S.; Jovchelovitch, S. y Wagoner, B. (eds.), *Development as Social Process: Contributions of Gerard Duveen*. Routledge.

Flanagan, C. A. (2013). *Teenage Citizens: The Political Theories of the Young*. Harvard University.

Flick, U. (1992). Combining methods. Lack of Methodology: Discussion of Sotirakopoulou y Brakwell. *Papers on Social Representations*, vol. 1, pp. 43-48.

Gargarella, R. (2014). *Crisis de la representación política*. Fontamara.

González Aguilar, F. (2016). Representaciones sociales de la democracia en estudiantes universitarios: Avances y claves conceptuales. *Revista Mexicana de Orientación Educativa,* vol. 13, núm. 31, pp. 12-20.

Goodin, R. E. y Klingemann, H. D. (2001). *Nuevo Manual de Ciencia Política*. Istmo.

Held, D. (1996). *Modelos de democracia*. Alianza.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.

Mainwaring, S. y Pérez-Liñán, A. (2015). La democracia a la deriva en América Latina. *Revista POSTData: Revista de Reflexión y Análisis Político*, vol. 20, núm. 2, pp. 267-294.

Manrique, M. S.; Di Matteo, M. F. y Sánchez Troussel, L. (2016). Análisis de la implicación: Construcción del sujeto y del objeto de la investigación. *Cadernos de Pesquisa,* vol. 46, núm. 162, pp. 984-1008.

Mill, J. S. ([1860] 1994). *Del gobierno representativo*. Tecnos.

Moscovici, S. (2001). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. University Washington Square.

Núñez, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. La Crujía.

Parés, M. (2014). La participación política de los jóvenes ante el cambio de época: Estado de la cuestión. *Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, vol. 1, núm. 0, pp. 65-85.

Perez Bernardes de Moraes, T. y da Silva Torrecillas, G. L. (2015). Corrupción en la función pública: Un estudio sobre correlaciones entre corrupción, calidad de la democracia, gobernanza, desigualdad de renta y desempleo en el mundo, 2008-2012. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, vol. 6, núm. 1, pp. 15-33.

Piaget, J. ([1926] 1984). *La representación del mundo en el niño*. Morata.

Ríos Sánchez, Y. (2021). La enseñanza pospandemia: Retos y tendencias de la educación híbrida. *Plus Economía*, vol. 9, núm. 2, pp. 107-112.

Rodríguez Cerda, O.; Millán Ortega, A.; Olvera Serrano, L.; Moreno Castillo, B. y González Ramírez, S. (2004). Representación social de la democracia: Las prácticas invisibles. *Polis. Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, vol. 1, núm. 4, pp. 125-142.

Shabbir, G. y Anwar, M. (2007). Determinants of Corruption in Developing Countries. *The Pakistan Development Review*, vol. 46, núm. 4, pp. 751-764.

Sandoval, J. y Carvallo, V. (2017). Discursos sobre política y democracia de estudiantes universitarios chilenos de distintas organizaciones juveniles. *Revista Española de Ciencia Política*, vol. 43, pp. 137-160.

Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Miño y Dávila.

Torres Stöckl, C. M. y Zubieta, E. M. (2017). Conocimiento social cotidiano y política en la universidad: Convergencias y disensos. *Psicodebate*, vol. 17, núm. 2, pp. 25-42.

Wagner, W. (2015). Representation in action. Sammut, G.; Andreouli, E.; Gaskell, G. y Valsiner, J. (eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations*, pp. 12-28. Cambridge University.

El sentido de culpabilidad en el vínculo del director con las autoridades del sistema escolar

Aportes teóricos y metodológicos a la investigación sobre dirección escolar desde el enfoque clínico

Lorena Sánchez Troussel

Resumen

Este trabajo presenta una de las hipótesis construidas en el marco de una investigación doctoral que se propuso interpretar la experiencia directiva en contextos de vulnerabilidad social desde el enfoque clínico —como abordaje interesado en estudiar los fenómenos en su singularidad, que incorpora el análisis del vínculo que el investigador establece con su objeto de estudio—. El análisis de este vínculo, que se denomina *análisis de la implicación*, es un medio privilegiado para la construcción de conocimiento. En primer lugar, presentamos algunas definiciones en torno al enfoque clínico y el análisis de la implicación. En segundo lugar, compartimos algunas interpretaciones respecto a los sentidos que asume la actividad administrativa para la directora de uno de los casos de estudio. Finalmente, presentamos la hipótesis construida que interpreta, desde los aportes del sociopsicoanálisis, el sentido de culpabilidad que asume el vínculo de la directora con la autoridad. A su vez, mostramos cómo el análisis

de la propia implicación de la investigadora permitió esta interpretación.

El enfoque clínico y el lugar de la subjetividad del investigador. Implicación y análisis de la implicación

La tesis,[1] de cuyos resultados daré cuenta aquí, trata sobre los sentidos que asume la experiencia de dirigir escuelas en contextos de vulnerabilidad social. La construcción de ese objeto de investigación supuso para mí un largo proceso, de formulaciones y reformulaciones, con momentos de avances y otros de estancamiento. Para un investigador en formación la tarea de construir un objeto y un problema de investigación puede presentarse, a primera vista, como sencilla. Pero, pronto se experimentan dificultades de distinto orden. Dificultades, asociadas al desconocimiento de la tarea de investigar o de marcos teóricos que permitan articular las ideas que se tienen sobre el tema o los propios intereses, pero también, y sobre todo, dificultades asociadas a la "ignorancia" acerca de uno mismo, de aspectos de la propia subjetividad que se ponen en juego y se actualizan de modo particular en distintos momentos de la investigación.

En este punto, resulta necesario explicitar que el estudio al que aludo aquí se realiza desde el enfoque clínico:

> El enfoque clínico es un abordaje propio de las ciencias ideográficas que se ocupan de lo singular. Es una

1 La tesis de doctorado se tituló "Sentidos de la experiencia de dirigir escuelas en contextos de vulnerabilidad social. Dos estudios clínicos" y fue defendida en el año 2021. La investigación doctoral se radicó en el Programa "La clase escolar", en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y contó con financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina.

> orientación peculiar de la actividad del investigador, una manera de acercarse al objeto de estudio, de relacionarse con él para poder comprenderlo, que focaliza en el conocimiento del sujeto individual o colectivo (grupos o instituciones), produciendo conocimiento a partir del estudio en profundidad y del descubrimiento de la singularidad del caso. (Souto, 2010: 63)

El trabajo desde el enfoque clínico en sentido amplio (Souto, 2010) supone: el estudio de un caso singular y la referencia al terreno del cual se obtienen los datos de investigación; la asunción de que el investigador trabaja con un caso reconstruido, pues la situación observada o la entrevista administrada son imposibles de ser reproducidas. Los hechos que se estudian tienen un carácter irrepetible, son procesos dinámicos que se desarrollan en el tiempo; la búsqueda del sentido que otorgan los actores a la situación, tanto el sentido "vivido" y manifestado como el sentido inconsciente; la aprehensión de la situación en su singularidad y en su complejidad, recurriendo para ello a datos diversos pero también a múltiples teorías para comprender e interpretar el caso; el lugar del investigador como observador no participante, aunque consciente de los efectos que su presencia puede tener en la situación o en el sujeto-objeto de investigación; el trabajo sobre sí mismo del investigador en relación a la producción del conocimiento, a su relación con el saber y a su propia implicación en la situación observada y con el sujeto-objeto de investigación; la utilización del enfoque psicoanalítico para la interpretación de los datos, aunque no de manera exclusiva; la renuncia a la construcción de un conocimiento acabado.

En el enfoque clínico, la reflexión y explicitación sobre los modos de entender la relación entre sujeto y objeto es central (Ardoino, 2005; Devereux, 1977; Mazza, 2014; Souto,

2010). Sujeto-objeto se constituyen mutuamente, son indisociables, de modo que la idea misma de objeto discreto es reemplazada por la de campo problemático, del cual el sujeto es parte constitutiva. Las relaciones que se entablan en el proceso de conocimiento entre el investigador y el objeto de investigación lleva, en el enfoque clínico, el nombre de *implicación*. Entonces, la implicación es el vínculo particular y absolutamente inevitable que entablan, en el proceso de conocimiento, el investigador y el objeto de investigación, sea un sujeto individual, grupal o social. En el marco de esta forma de hacer ciencia, que desde lo epistemológico supone la inseparabilidad entre sujeto y objeto, todo investigador se encuentra permanentemente en proceso de formación, entendida como desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes (Ferry, 2008; Barbier, 1990). En tanto investigar implica llevar a cabo un trabajo de elaboración psíquica sobre uno mismo que es transformador, investigación y formación constituyen dos partes de un mismo fenómeno. Es esa subjetividad en permanente proceso de transformación –que es capaz de construir nuevos objetos o nuevos modos de mirarlos al ser atravesada y afectada por ellos— sujeto y objeto se construyen en un proceso indisociable (Manrique, Di Matteo y Sánchez Troussel, 2016).

La implicación puede incluir tanto dimensiones conscientes como inconscientes (Barbier, 1977; Lourau, 1975) y puede pensarse en tres dimensiones o aspectos: estructuro-profesional, histórico-existencial y psicoafectiva (Barbier, 1977). La primera dimensión, refiere al vínculo que el investigador establece con su objeto, en tanto se encuentra posicionado en el sistema de producción, de acuerdo a su pertenencia socioeconómica y detenta valores provenientes de esta. La dimensión histórico-existencial involucra el tipo de ligazón que se establece con sujetos reales y con una realidad vinculada con la actualidad del investigador y, nuevamente, en

relación con sus valores como parte de una clase social determinada. La tercera dimensión expresa la confrontación con los aspectos más profundos de la personalidad del investigador, donde se ponen en juego relaciones transferenciales y contratransferenciales con el objeto de trabajo, los temores y deseos y la posibilidad de elaborarlos.

El procedimiento metodológico sistemático propuesto para el tratamiento de la subjetividad desde el enfoque clínico se denomina análisis de la implicación (Devereux, 1977). Involucra el desafío de reconocer y diferenciar —a través del análisis— los aspectos conscientes e inconscientes propios del sujeto, de aquellos que dan cuenta del objeto de la investigación, pero sin desconocer su ligazón, es decir, sin pretender separar ambos términos (Ardoino, 2005). En tanto sujeto y objeto se asumen como intrínsecamente entrelazados solo podrá analizarse uno si se tiene en cuenta el otro. De modo que no se pretende la neutralización de la subjetividad, sino su reconocimiento y aprovechamiento para la producción de conocimiento (Devereux, 1977).

El procedimiento metodológico del análisis de la implicación consiste en partir de las notas que el investigador registró y que dan cuenta de cómo lo afectaron las situaciones vividas en instancias de recolección y análisis de datos. Estas notas se consignan en una segunda columna paralela al registro de observación completo de la situación. El análisis de la implicación supone la necesidad de acompañamiento de un tercero —el director del proyecto o el equipo de investigación— para mediar la interpretación de ese material registrado. A partir del intercambio con este tercero, y con un fundamento teórico psicoanalítico (entre otros), será posible poner en análisis la relación entre el sujeto investigador y el objeto de estudio para acceder al juego de relaciones transferenciales y contratransferenciales que se dan entre ellos

(Holmes, 2018; Manrique, Di Matteo y Sanchez Troussel, 2016; Mazza, 2014; Souto, 2010).

Es posible realizar el análisis de la implicación en distintos momentos del proceso investigativo. Inicialmente, puede realizarse en el momento de construcción del objeto de investigación y permite hacer visibles los deseos, intereses, conocimientos o prejuicios sobre ese objeto. También, el análisis de la implicación puede resultar pertinente en los momentos de entrada a terreno o durante el análisis de los datos. Es importante tener presente que, en esta mirada, el análisis de la implicación no es solo una vía que permite tomar distancia del objeto y realizar análisis rigurosos sino que, y sobre todo, es una vía que permite construir conocimiento a partir de la identificación de aquello que, siendo parte de la situación analizada, solo puede ser percibido en tanto afecta al sujeto investigador (Devereux, 1977; Holmes, 2018).

La experiencia de dirigir de Analía

2.1. Breve presentación del proyecto de investigación

La investigación doctoral a la que aquí aludimos se propuso interpretar la experiencia directiva en dos casos de estudio. Se trató de dos directores de escuelas primarias que trabajaron en contextos de vulnerabilidad social en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objeto de estudio fue concebido desde la hipótesis de la complejidad (Morin, 1996; Najmanovich, 2008). Asumir la hipótesis de la complejidad supone, entre otras cosas, concebir al objeto de estudio como una configuración de atravesamientos heterogéneos o múltiples, y sostener el inacabamiento del proceso de producción de saber en torno a este. Relacionado con la concepción de objeto como configuración heterogénea, se definió

para el estudio de la experiencia directiva un marco teórico multirreferencial (Ardoino, 1991). Es decir, se adoptaron múltiples puntos de vista teóricos para la interpretación de los sentidos de la experiencia directiva. Se adoptó el enfoque clínico (Souto, 2010) en tanto el propósito fue comprender los sentidos singulares que asumía la experiencia en cada caso de estudio.

En términos metodológicos, la investigación involucró dos estudios de caso (dos directores de escuela primaria). Se acompañó a cada director durante un período aproximado de seis o siete meses en su jornada laboral. Se realizaron entrevistas al director y a otros actores de la institución y se realizaron observaciones de su jornada de trabajo con una frecuencia semanal o quincenal.

El marco multirreferencial construido para la interpretación de cada experiencia directiva estuvo compuesto por distintas perspectivas teóricas de análisis de la experiencia directiva: social, política, institucional, psicosocial y técnica. En este trabajo, nos interesa compartir algunas de las hipótesis construidas acerca de los sentidos que asumió la experiencia de dirigir para la directora de uno de los casos. Puntualmente interpretamos los sentidos que toma "lo administrativo" en la escuela para ella.

2.2. La experiencia de dirigir de Analía y los sentidos en torno a las actividades administrativas

Analía fue, al momento de realización de la investigación doctoral, directora de una escuela primaria de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Antes de ejercer el cargo de directora se desempeñó como maestra, como secretaria y como vicedirectora. Al momento de la investigación, Analía llevaba dos años en la escuela en la función

directiva. En lo que refiere a las actividades[2] que realiza en ese momento como directora, ella las agrupa en tres tipos: administrativas, pedagógicas, y de relaciones públicas. Nos interesa aquí detenernos en las actividades que ella nombra como administrativas y en analizar algunos de los sentidos que estas asumen para profundizar aquel que asume su vínculo con la autoridad.

2.2.1 Lo administrativo como carga e imposición

Sobre las actividades administrativas, Analía señala:

> El trabajo administrativo fue siempre más o menos el mismo en la Dirección aunque en los últimos años hubo algunos cambios porque están queriendo informatizar los procesos, que todo sea digital, que esté en el sistema. Ocuparse de lo administrativo es ocuparte de las inscripciones de los alumnos, de los legajos de los alumnos y de los legajos de los docentes, de los cuadernos de actuación, de las altas, bajas y traslados, etcétera (repite varias veces etcétera mientras mueve la cabeza de un lado a otro como poniendo énfasis en cada *etcétera*), nunca terminan (sonríe, sube y baja los hombros en gesto de "qué puedo hacer"). Bueno, es eso, ocuparte de hacer actas, por las reuniones que vas teniendo, por los accidentes. Es también ocuparte de la Cooperadora que es todo un tema, de las rendiciones. Es ocuparte de los papeles de los programas del ministerio que están en la escuela, de las rendiciones de cuentas de esos programas [...] (sonríe). (Analía, entrevista)

2 Entendemos por "actividad" aquellos segmentos identificables del tiempo de la jornada del director. Se trata de unidades de organización del tiempo y espacio de trabajo en los que es posible identificar una meta o finalidad (escribir actas de reunión, organizar una reunión de equipo docente, resolver un problema entre docentes y alumnos, etcétera).

En términos generales, podemos decir que Analía concibe a las actividades administrativas como de "llenado de papeles", *lo administrativo* queda así identificado con el "completar planillas": legajos de docentes y alumnos, planillas de licencias, rendiciones de la cooperadora escolar, planillas referidas a inventarios, rendiciones de cuenta de proyectos ministeriales, etcétera. El uso de varios "etcétera" vincula lo administrativo con la idea de cantidad o exceso, incluso asociándose a la idea de algo que parece no tener fin. Las observaciones de las jornadas de trabajo confirman la carga de tareas administrativas que realiza la directora. La mayor parte de su tiempo de trabajo es ocupado por estas actividades.

Otro de los sentidos que aparece vinculado a *lo administrativo* es la idea de que se trata de actividades definidas o gobernadas por otros y, en este sentido, podríamos decir, impuestas. Al inicio, Analía dice "están queriendo informatizar", aquí aparece un *ellos* —externo a la escuela— que establece lo que hay que hacer.

2.2.2. Lo administrativo como algo a cumplir

Junto al sentido de lo administrativo como carga, como algo definido externamente, Analía refiere a la importancia y valor de mantener "los papeles en orden". Aparecen así, sentidos ambiguos o contradictorios en relación con lo administrativo: se trata de una carga impuesta y sin sentido que, sin embargo, es importante cumplir.

Por una parte, la importancia de "mantener el orden en los papeles" parece tener relación con el control externo y con evitar sanciones por incumplimiento. Ella señala en distintos momentos que, con *lo administrativo* "hay que cumplir" porque si no se cumple los controles de la administración central (supervisión escolar o auditorías que realiza el Ministerio de Educación) definen formas de sanción. Así, aparece un sentido que podríamos llamar más "práctico", es decir, la impor-

tancia de cumplir con "los papeles" (como Analía lo nombra) no se vincula aquí con un valor que se le otorga a lo administrativo en sí mismo, sino que es algo que se hace para evitar sanciones, para evitar problemas con la administración.

Por otra parte, en el discurso de Analía sobre las actividades administrativas se abren otros sentidos vinculados con estos pedidos que llegan a la escuela desde la administración del sistema. Así aparece cierta imposibilidad de Analía de permitirse "no cumplir" con esta demanda o pedido de la autoridad escolar. Aquí el sentido ya no parece ser de tipo "práctico" (evitar los problemas) sino más bien podría dar cuenta de cierta posición de Analía en relación con la autoridad y sus pedidos. Cuando le pregunté qué no puede *no cumplir*, dice: "no cumplir me pone mal", "soy obsesiva", "no me gusta no hacer las cosas bien, no cumplir con lo que me piden", "si el supervisor está pidiendo algo, tengo que cumplir". Agrega que "si no puedo cumplir porque estoy con muchas tareas o con algún problema en la escuela, me comunico con el supervisor y pido disculpas o pido prórrogas". A su vez, señala que son muchos los viernes que se va de la escuela con libros y carpetas "para poner al día lo que no logré hacer en la semana".

2.2.3. Lo administrativo como obstáculo

Lo administrativo asume, en la experiencia de Analía, por momentos, un sentido que se vincula más con lo que imposibilita u obtura que con aquello que hace posible. Uno de los sentidos que más insiste en las descripciones que ella realiza de actividades administrativas es el de "carga" y "obstáculo". Una de las primeras descripciones que hace de su actividad como directora es: "dirigir es ocuparte de lo administrativo y de lo pedagógico, y de la tensión entre esas dos cosas". Al preguntarle por qué habla de "tensión", agrega: "lo administrativo es tanto que no te deja tiempo para ocuparte de

lo pedagógico, para mí es central ocuparme de eso pero no logro hacerlo por todo lo administrativo que tengo que hacer”. La directora señala que la organización del trabajo en la escuela supone una carga de tareas administrativas muy importante. Además, indica que esa carga de tareas (por la cantidad y el tiempo requerido para su realización) le impide ocuparse de otras. “Lo administrativo” es mucho y, por ello, obstaculiza otras realizaciones, incluso aquellas que considera centrales como “lo pedagógico”. En una reunión en la que participó Analía con otros directores del distrito se produce la siguiente conversación respecto a la “carga administrativa” en el trabajo:

> Directora 1: Si yo tuviera que cumplir con todas las directivas que baja el gobierno de la Ciudad estaría todo el día entre papeles intentando terminar con eso y no podría caminar la escuela. [...]
>
> Analía (asiente): Eso es verdad, la carga administrativa es cada vez mayor, ni me lo digas, estoy sin hacer reuniones de ciclo desde hace meses [...]. (Notas de campo, reunión de directores del distrito)

En el discurso de Analía, se presenta sobre *lo administrativo* otro sentido*:* lo administrativo es un obstáculo que puede obviarse si se trata de cuidar a un niño. En las observaciones de las jornadas de trabajo pudimos notar cómo Analía se salta pasos de protocolos establecidos por la administración del sistema escolar para acelerar la intervención cuando hay situaciones problemáticas con niños de la escuela (sospechas de abuso o violencia familiar, dificultades graves en el aprendizaje o desarrollo, etcétera). En algunos de estos casos, sus modos de proceder le significaron llamados de atención

de actores del sistema (supervisor, miembros del Equipo de Orientación del distrito escolar).

Así, cuando se trata de proteger a niños en situación de vulnerabilidad, Analía no duda en dejar de cumplir con "el papeleo", u obviar protocolos administrativos si esas acciones le garantizan que el niño recibirá atención adecuada a su problema de modo más inmediato. Analía señala "ahí, cuando se trata de los chicos, de que la están pasando muy mal, me salteo las normas, lo hago aunque sepa que esto me trae problemas con la supervisión o sectores del ministerio".

2.3. El sentido de culpabilidad en la relación director-autoridad

Podemos decir, entonces, que Analía considera a las actividades administrativas como carga e imposición. Estas actividades aparecen, en general, descritas por ella como encargos o pedidos realizados por la autoridad del sistema (Tizio, 2002). No se trata, por el contrario, de actividades que ella define y lleva a cabo y a las cuales les otorga valor en sí mismo. Sin embargo, como también vimos, pese a que dichas actividades son significadas como obstáculo y como algo impuesto, Analía señala la importancia de realizarlas. El valor del "cumplir", de cumplir con los pedidos de la autoridad, de "tener los papeles en orden", insiste en los dichos de Analía. Como decíamos, lo administrativo asume el valor de algo importante (y no solo de algo impuesto por otros, de una carga burocrática) en tanto "cumplir con la autoridad" o responder a ciertos mandatos es valorado por ella. Así, este sentido en torno a lo administrativo, parece dejarnos interpretar cómo los ideales —en términos superyoicos— (Freud, 2008; Laplanche y Pontalis, 2013) operan en la significación que Analía otorga a su tarea y cómo lo administrativo es carga e imposición y algo importante al mismo tiempo. El superyó es la instancia psíquica cuya función es la de juez o censor

con respecto al yo, quien desarrolla la autoobservación y los ideales (Freud, 2008; Laplanche y Pontalis, 2013).

La imposibilidad —que define Analía— de no cumplir, la necesidad de pedir disculpas cuando no cumple estas obligaciones (lo que puede interpretarse como cierto sentimiento de culpa ante el incumplimiento), nos permiten pensar en cierta ubicación o posición de obediencia respecto de la autoridad (en este caso, el supervisor), de la necesidad de actuar en función de un ideal en el que se representa a sí misma como "alguien que no puede no cumplir con lo que la autoridad le pide". La ambigüedad o contradicción de sentidos en relación con las actividades administrativas (son carga, obstáculo, papeleo sin sentido, imposición y son, a la vez, algo importante) puede ser comprendida a partir del vínculo que Analía establece con la autoridad.

Desde los aportes del sociopsicoanálisis (Mendel, 1974), esta obediencia a la autoridad o necesidad de cumplir, puede ser interpretada como imposibilidad de ejercer el poder sobre los propios actos de trabajo. La noción de *acto-poder*, además de introducir el problema del poder de unos sobre otros, plantea otra dimensión: la del poder que el trabajador tiene sobre su propio acto. Según Mendel, la imposibilidad de ejercer el poder sobre los propios actos genera desinterés, falta de deseo, alienación. Podríamos interpretar el sentido que asume aquí lo administrativo para Analía desde estas ideas. "El papeleo" es una actividad con la que la directora debe cumplir, impuesta desde el sistema y que se presenta, en principio, con escaso sentido para ella. De acuerdo con Mendel (2011), la imposibilidad de este movimiento hacia la apropiación del propio acto (o las dificultades para que se concrete esa apropiación) se explica por razones inconscientes e ideológicas. En esta línea, se concibe que las raíces de la autoridad son inconscientes. Los primeros personajes que encarnaron la autoridad en nosotros fueron los padres

en la primera infancia, cuyo amor se teme perder cada vez que hay desobediencia. El temor a la pérdida de amor tiene también el nombre de culpabilidad (Acevedo, 2013). La necesidad de cumplir con los pedidos de la supervisión de Analía, así como su necesidad de pedir disculpas al no poder responder a ciertos encargos, pueden ser interpretados desde la presencia de cierto sentimiento de culpabilidad.

Sin embargo, Analía se permite desobedecer a la autoridad administrativa del sistema cuando la lógica de lo burocrático obstaculiza la atención o protección de los niños de la escuela. Analía describe que los niños sufren situaciones de abuso, de violencia. Señala que con frecuencia identifican dificultades en el desarrollo físico o psíquico de los niños que las familias, debido a su situación socioeconómica, no pueden abordar. En esas situaciones es la escuela la que debe asumir, según su visión, el rol de garantizar a los niños el derecho de ser cuidados y recibir atención profesional adecuada. Para acelerar la llegada de esta ayuda, Analía suele obviar procesos administrativos. Antepone el compromiso ético del cuidado del otro a la lógica de la burocracia e incluso a su propia necesidad de "cumplir" con los pedidos de la autoridad. Podemos decir así que Analía actúa, cuando se trata de la protección de los niños, desde una ética del cuidado (Gilligan, 1985). La ética del cuidado se diferencia de la denominada ética de la justicia que es definida como aquel conjunto de teorías que, desde Kant, establecen como eje vertebral las normas o principios universales. A diferencia de esta, la ética del cuidado reivindica la importancia de tener en cuenta la diversidad, el contexto y la particularidad, se trata de una concepción moral en que dar cuidado y asumir responsabilidades vinculadas a los otros es central. Si retomamos los aportes de Mendel (1974) podemos pensar que, ante estas situaciones, Analía se permite no ser "la que cumple" con las normas, con el pedido de la autoridad. Podríamos decir que necesita "cumplir"

con la protección de los niños en situación de vulnerabilidad aunque eso signifique desobedecer al padre (Mendel, 1974). Así, el "cumplir" (cumplir con proteger a otros) asume aquí un sentido diferente, más ligado al compromiso ético que a la obediencia (como en el caso de "cumplir con lo que pide la supervisión"). Cuando hay un niño que necesita de cuidado y protección, Analía puede permitirse desobedecer ciertos mandatos y tolerar las sanciones que se dan como consecuencia de tales desobediencias.

2.4. La experiencia de investigar la experiencia de Analía. El análisis de la implicación como vía para la construcción de conocimiento

Como he mencionado al inicio de este trabajo, el análisis del vínculo que el investigador establece con la situación estudiada permite la construcción de conocimiento. Me interesa recuperar aquí, de forma sintética, algunos aspectos del análisis de la implicación en el proceso de interpretación del caso de Analía que me permitieron avanzar en la construcción de hipótesis acerca de los sentidos que asume la experiencia de dirigir para ella.

En los primeros análisis de datos construí hipótesis que señalaban, como sentidos generales, el compromiso de Analía con la escuela y con el proyecto, su trabajo en la dimensión instrumental de la gestión, su disponibilidad a brindar guía a los docentes y, su capacidad de contener y acompañar a los estudiantes con más dificultades. De alguna manera, mi mirada sobre ella se centraba, sobre todo, en aspectos técnico-pedagógicos: conocía el diseño curricular, buscaba generar un proyecto pedagógico basado en lo que el diseño proponía, trabajaba con los docentes en la construcción de propuestas de aula. Algunas de las impresiones que anoté en la entrevis-

ta inicial y en los registros de observación, relacionadas con esta interpretación, fueron:

> Analía parece una directora comprometida con la escuela y la tarea. Le da una gran importancia a lo pedagógico, su deseo e interés parece estar puesto allí [...] Analía coordinó la reunión de Ciclo y pareció disfrutarlo. Creo que lo disfruté también. Estaba al tanto de los proyectos de los grados. Hizo comentarios que contribuyeron a enriquecer las propuestas. (Registro de impresiones. Notas de campo)

La relectura de estas impresiones y algunas conversaciones con mi Directora de tesis me permitieron darme cuenta que valoraba las "actividades pedagógicas" de Analía. Ella tenía conocimientos didácticos, sus intervenciones contribuían a enriquecer las propuestas. En términos de análisis de la implicación, podría decir que me identificaba con ella, con ciertos rasgos referidos al ejercicio de su profesión. En esa etapa del análisis, revisaba y categorizaba los registros y solo lograba construir e interpretar los sentidos mencionados. Podría decir, desde *la dimensión estructuro-profesional de la implicación* (Barbier, 1977) —porque soy maestra de nivel primario y Licenciada en Educación—, que valoré estos aspectos positivamente y dicha valoración me impedía analizar otras dimensiones de su experiencia.

Junto a esta valoración de actividades técnico-pedagógicas, el registro de mis impresiones daba cuenta de cierta sensación de cansancio y malestar:

> Estoy intentando pensar qué me genera haber compartido esta jornada con Analía, lo primero que se me aparece es *cansancio*, me siento mental y físicamente agotada. [...] Vuelvo a sentirme muy cansada después

> de esta observación. También molesta, pero qué me molesta, ¿su compromiso? (Registro de impresiones. Notas de campo)

En el registro de impresiones del trabajo de campo, insistían los sentidos de cansancio y malestar. El análisis de esas impresiones me llevaron, en un principio, a identificar cierta contradicción: por una parte, valoraba el trabajo incansable de Analía, lo veía como compromiso con su tarea. Por otra parte, ese compromiso me molestaba, pero ¿qué era lo que me molestaba? Este malestar parecía radicar en una identificación (en principio, en términos inconscientes) con rasgos de Analía que reconozco como propios y que rechazo. En ocasiones, a lo largo de mi experiencia profesional he identificado (a partir de procesos de análisis) que puedo quedar sometida a mandatos y obviar así mis necesidades o deseos. Esta renuncia a mi propio deseo me ha generado, en distintos momentos, distintos grados de sufrimiento o padecimiento subjetivo. El haber podido reconocer el malestar e interpretar la existencia de un mecanismo de identificación operando, me permitió interrogar con más profundidad acerca de qué sucedía en la experiencia de Analía. Más precisamente, me interesé en interpretar los modos en que Analía se posicionaba en torno a los pedidos de otros (los supervisores, las familias, los docentes, etcétera). De este modo, el interrogante sobre mi propio malestar (en términos de análisis de la implicación) me permitió volver sobre los datos y construir una hipótesis acerca de los modos de vincularse de Analía con la autoridad desde un punto de vista sociopsicoanalítico (Mendel, 1974).

Referencias bibliográficas

Acevedo, M. J. (2013). Las defensas funcionales en la constitución del sujeto social. *Subjetividad y procesos cognitivos*, vol. 17, núm. 1, pp. 17-41.

Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. *Sciences de l'Éducation, Sciences Majeurs, pp. 173-181*. EAP.

Ardoino, J. (1998). *Referencias y notas de lectura. Fragmentos de textos, nociones y definiciones: grupos, organizaciones e instituciones*. Universidad Iberoamericana.

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica.* Novedades Educativas.

Barbier, J. M. (1990). *Prácticas de formación: Evaluación y análisis.* Novedades Educativas.

Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative.* Gauthiers-Villars.

Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento.* Siglo Veintiuno.

Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación.* Novedades Educativas.

Freud, S. (2008). Psicología de las masas y análisis del yo. *Obras Completas*. Amorrortu.

Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino.* Fondo de Cultura Económica.

Holmes, J. (2018). *A Practical Psychoanalytic Guide to Reflexive Research. The Reverie Research Method.* Routledge.

Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (2013). *Diccionario de Psicoanálisis*. Paidós.

Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Amorrortu.

Manrique, S.; Di Matteo, M. F.; Sánchez Troussel, L. (2016). Análisis de la implicación: Construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Caderno Pesquisa*, vol. 46, núm. 162, pp. 1-25.

Mazza, D. (2014). El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 9, núm. 11, pp. 1-21.

Mendel, G. (1974). *Sociopsicoanálisis 1 y 2.* Amorrortu.

Mendel, G. (2011). *La historia de la autoridad. Permanencia y variaciones.* Visor.

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa.

Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo.* Biblos.

Souto, M. (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,* vol. 18, núm. 29, pp. 57-74.

Tizio, H. (2002). Sobre las instituciones. Núñez, V. (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: Las apuestas de la Pedagogía Social*. Gedisa.

Surgimiento de la categoría "fracaso escolar" a partir de la profesionalización de la psicología, la psicopedagogía y las ciencias de la educación en Buenos Aires (1950-1980)[1]

Victoria Molinari

Resumen

El objetivo de este trabajo es examinar el surgimiento del problema del *fracaso escolar* en el contexto de la creación de las carreras de psicología, psicopedagogía y ciencias de la educación en Buenos Aires en la década de 1950 y su transformación hasta la década de 1970. Además, se busca poner de relieve la productividad del diálogo entre la historia de la psicología y la historia de la educación, particularmente para el análisis de categorías complejas que se sitúan en los límites de diversas disciplinas.

Se sostiene que el cruce disciplinar y la proliferación de grupos autónomos por fuera de las universidades, particularmente en la década de 1970, allanó el camino para que la problemática del fracaso escolar apareciera más ligada al campo de las ciencias de la educación que de la psicología. Asimismo, la institucionalización de las carreras de Psicope-

1 Algunas de las ideas trabajadas en este Capítulo fueron publicadas previamente en: Molinari (2020a).

dagogía respondió a un cruce entre los intereses de los proyectos políticos para la formación de un tipo de ciudadano particular y el cruce con el incipiente interés psicoterapéutico y psicoanalítico de los primeros psicólogos, psicopedagogos y licenciados en ciencias de la educación.

El periodo analizado muestra, principalmente, una concepción individualizada del fracaso escolar. La recepción de la obra de Jean Piaget, especialmente desde una mirada epistemológica —y ya no desde un punto de vista puramente pedagógico— contribuyó, en parte, a la descentralización del problema que recaía en el sujeto biológico para permitir la concepción de la construcción del conocimiento más allá de una concepción maduracionista. Esto se profundizó con la difusión de la obra vigotskiana.

Introducción

Los cruces entre la historia de la psicología y la historia de la educación han dado lugar a un núcleo fructífero de investigaciones tanto en lo que refiere al estudio de conceptos que ambas disciplinas comparten como así también el trabajo sobre la historia de su profesionalización. Uno de los conceptos que se presenta en el vértice de estas investigaciones es el de *fracaso escolar*. La historia de esta categoría ha sido escasamente estudiada en el contexto local, a pesar de haber sido frecuentemente cuestionada por educadores y pedagogos, particularmente a partir de la década de 1980. Al tratarse de un constructo que alberga una pluralidad de interpretaciones podemos hallarlo en el centro de controversias que atañen a políticas públicas de educación, a la formación de profesionales dedicados a tratar la problemática y a supuestos epistémicos que subyacen a las áreas mencionadas.

En función de ello, este trabajo se propone examinar el surgimiento del problema del *fracaso escolar* en el contexto de la creación de las carreras de psicología y psicopedagogía en Buenos Aires en la década del 1950 y su transformación hasta la década de 1970. A su vez, se busca rastrear las conexiones de la Iglesia católica y la filosofía de la religión con la profesionalización de la psicopedagogía para plantear el posible impacto que ello pudo tener sobre la conceptualización de esta categoría. Este cruce resulta pertinente si se tiene en cuenta el auge de la orientación de la psicología y la psicopedagogía en el periodo estudiado; que la primera carrera de psicopedagogía fue creada en la Universidad del Salvador en 1956; y que muchos de los primeros planes de estudio de las carreras de Psicología y Ciencias de la Educación siguieron una orientación neoescolástica. De este modo, se busca poner de relieve el estudio histórico de las categorías psicológicas y señalar la vacancia de abordajes históricos específicos sobre el fracaso escolar.

Esta investigación se enmarca en el campo de los estudios históricos de la psicología y del psicoanálisis en la Argentina con la intención de contribuir a la historia de la psicopedagogía y las ciencias de la educación. Se trata de una continuación de la investigación doctoral llevada a cabo entre 2014 y 2018, financiada a través de una beca doctoral Conicet (periodo 2014-2019). La tesis examina los usos y concepciones de la categoría *inteligencia* en los ámbitos educativo, psiquiátrico, criminológico y laboral entre 1900 y 1946 en el territorio argentino. La investigación resultante muestra cómo se definió la inteligencia a principios del siglo XX y cómo esta fue operacionalizada en diversos campos profesionales antes de la creación de las carreras de Psicología en el país. En este sentido, se analizaron las técnicas de medición de la inteligencia y su relación con los ámbitos disciplinares mencionados: psiquiatría (Molinari, 2014, 2015, 2016), educación

(Benitez, Briolotti y Molinari, 2016; Benitez y Molinari, 2016; Molinari, 2012, 2017a), criminología y medicina del trabajo (Molinari, 2013, 2017b).

Las ideas discutidas en este trabajo resultan de diversas entrevistas llevadas a cabo en el proceso de investigación posdoctoral (2019-2021) en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. En ellas se relevaron los trayectos formativos y profesionales de algunas figuras importantes de la historia del Instituto y de la carrera de Ciencias de la Educación. A partir de esta experiencia se puso en evidencia la pluralidad de sentidos de la noción de fracaso escolar y los diversos modos de abordaje a lo largo de diferentes décadas. Asimismo, los relatos compartidos abrían nuevos interrogantes y ponían de manifiesto la insistencia de algunos temas en común como, por ejemplo, las diversas lecturas de Jean Piaget en los primeros años de formación universitaria, particularmente en las décadas de 1960 y 1970. Si bien todos estos actores trataban de desmarcarse de una idea patologizadora del fracaso escolar centrada en el individuo, heredera de las concepciones de inteligencia y debilidad mental predominantes en la primera mitad del siglo XX, reconocían también que la predominancia del psicoanálisis en los primeros egresados de las carreras de psicología y psicopedagogía fomentaba una orientación clínica para el abordaje de los problemas escolares. En este trabajo se abordarán especialmente las comunicaciones mantenidas con José Antonio Castorina y Susana Ortiz.

La investigación propuesta se centra en el periodo comprendido entre 1956 y 1980, luego de la creación del Ministerio Nacional de Educación en 1949, la fundación del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas en la Universidad de Cuyo en 1948 y la creación del Instituto de Orientación Profesional en la Provincia de Buenos Aires, ese mismo año. La década de 1980, con el fin de la dictadura militar marcó tam-

bién la proliferación de estudios ligados al constructivismo y los desarrollos vigotskianos, traducidos en ese momento al castellano, que fomentaron una nueva mirada sobre la problemática de la adaptación o no de los estudiantes a la escuela y que incluía la mirada sobre factores sociales y políticos por encima de las problemáticas individuales de los alumnos (Baquero *et al.*, 2002; García, 2016; Terigi, 2009). Estos hechos marcan, en primer lugar, la centralización de la educación y un intento por dar un alcance realmente nacional a las políticas educativas a través del Ministerio (De Luca, 2006). En segundo lugar, suponen la institucionalización de la psicología aplicada que, si bien comenzó a desarrollarse algunas décadas antes, tuvo su auge en las décadas de 1940 y 1950. De este modo, la periodización incluye los procesos macropolíticos que dieron lugar a la creación de las carreras de Psicología y Psicopedagogía en el país y se centra en los procesos específicos que propiciaron el uso de herramientas psicológicas en la escuela a través de la psicopedagogía. Se eligió principalmente analizar las entrevistas realizadas a Ortiz y a Castorina por tratarse de dos figuras de relevancia para la historia del vínculo entre ciencias de la educación y psicología en los últimos años del siglo XX y que continúan su trabajo intelectual hoy en día en círculos académicos y científicos. Además ambos han dirigido proyectos e institutos que se relacionan directamente con los temas trabajados en este trabajo.

En la Primera Sección de este Capítulo se trabajarán los antecedentes de investigación que dan cuenta de los diálogos históricos entre la psicología y la educación. Asimismo se pone énfasis en la creación de las carreras de Psicopedagogía con el fin de mostrar la instrumentalización específica de la categoría de fracaso escolar y el cruce bastante claro entre los saberes provenientes de las *disciplinas psi* —psicología, psiquiatría y psicoanálisis— y las ciencias de la educación. En la

Segunda Sección de este trabajo se procederá al análisis de las entrevistas en función de examinar el uso de la categoría *fracaso escolar* y el requerimiento de nuevos saberes provenientes de la psicología y epistemología genética de Jean Piaget y los aportes teóricos de Lev Vigotsky.

Cruce de la historia de la psicología con la historia de la educación

Las investigaciones de historia de la psicología en la Argentina sobre las décadas mencionadas son un aporte fundamental en tanto se analizan los debates sobre la formación de psicólogos antes y después de la creación de las carreras (Borinsky, 1998, 2000; Dagfal, 2009, 2014; Diamant, 2010; Klappenbach, 1999, 2000; Piñeda, 2003, 2004; Vezzetti, 2004). Sin embargo, son escasos los trabajos que se encargan de las discusiones sobre el papel de la psicología dentro del ámbito educativo y más aún, de la coyuntura política dentro de la que se incluyó la fundación de las carreras de Psicopedagogía (Benítez, 2018; García, 2016; Ventura, Gagliardi y Moscoloni, 2012). Esto vuelve necesario un estudio que tome en cuenta el aspecto epistemológico y el contexto sociopolítico y cultural de la época para señalar los problemas y controversias en torno al tema. En este sentido, se sostiene que la psicología contribuyó a la creación de un sujeto particular que debía ser abordado por disciplinas específicas, ya fueran la psicología educacional o la psicopedagogía (Molinari, 2017a).

Con el fin de explorar los problemas epistémicos y prácticos en torno al fracaso escolar, es preciso detenerse en los abordajes de la historia de la educación que han puesto el énfasis en la construcción de una ciudadanía específica. Estos trabajos han señalado la vinculación de los proyectos políti-

cos con las propuestas educativas en pos de generar no solo un tipo de ciudadano, sino también una conformación particular de infancia. Resulta preciso subrayar que gran parte de estas investigaciones se han enfocado en la primera mitad del siglo XX y han respondido, en su mayoría al análisis del impacto de políticas estatales en las prácticas educativas (Aisenstein, Guevara y Feijoó, 2017). Se subrayan las investigaciones que se centran en el proyecto educativo de fines del peronismo y de las modificaciones que sufrió a partir del gobierno de facto de 1955 y el modelo desarrollista hasta el fin del gobierno de Onganía. En este periodo se analizan los cambios que atravesaron las políticas de educación según el modelo de país que se proponían desde diferentes sectores políticos (Carli, 2002; Puiggrós, 1990). En términos generales puede señalarse que, dentro del periodo demarcado, se priorizó un tipo de educación técnica basado en un modelo socioeconómico primordialmente industrial. Esto marca un cambio respecto de las décadas anteriores ya que a partir del peronismo la escuela técnica pasó a formar parte del discurso hegemónico y representó un proceso que se profundizó a lo largo de las dos décadas estudiadas (Bernetti y Puiggrós, 1993; Sánchez, 2011). Además, a partir de 1950, con la publicación de los *Anales* del recién creado Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas en San Luis, se inauguró un momento de gran productividad en términos de psicopedagogía. Este proceso se amplió en la década siguiente con la publicación del Centro de Investigaciones Educativas de La Plata, en donde se abordaban temas teóricos de psicología, problemas sobre la profesionalización del área y temas de educación católica. La producción se vio interrumpida con la dictadura cívico militar de 1976 y solo retomaría su ritmo con la vuelta de la democracia. Se señala, además, que los temas que proliferaban en las revistas especializadas se enfo-

caban en el planeamiento de la educación y en el desarrollismo (Finocchio, 2009).

Asimismo, deben considerarse las investigaciones en torno a la *niñez problemática* que se situó en el cruce de las intervenciones médicas y educativas y presentó, por ello, un problema singular en torno a los límites de cada disciplina. Se ha trabajado, especialmente, sobre la conformación de la infancia *anormal* en torno a la idea de idiocia o debilidad mental (Barrancos, 2004; Molinari, 2016; Ramacciotti y Testa, 2014). Hacia la década de 1960, con la graduación de los primeros psicólogos surgió un nuevo problema a partir de la injerencia de este nuevo profesional que buscaba insertarse, por un lado, en el ámbito de la salud pública (Borinsky, 1998, 2000; Dagfal, 2009, 2014; Diamant, 2010; Klappenbach, 2000; Vezzetti, 2004), y, por otro, en la escuela con la preeminencia del médico escolar (Benítez, 2018).

En el centro de las discusiones en torno a los niños que no se adaptaban al sistema escolar, se creó en 1956 la primera carrera de psicopedagogía en la Universidad del Salvador. Al respecto, debe destacarse que se trató de una universidad privada, por un lado, y confesional, por otro. Este punto resulta importante porque se enmarca en una coyuntura política y social que permitió la fundación de universidades privadas, y, como se señaló más arriba, marcó un vínculo particular con la cultura religiosa. Numerosos trabajos señalan los debates en torno a los proyectos de educación religiosa a partir de la relación del Estado con la Iglesia católica, en lo que se demarca un vaivén durante el peronismo y un acercamiento durante los gobiernos militares (Bernetti y Puiggrós, 1993; Bianchi, 1992; Pascual, 2015). Los estudios específicos dentro de la historia de la psicología, la psiquiatría y el psicoanálisis han mostrado las distintas implicancias tanto epistémicas como políticas de los vínculos de la psicología con la cultura confesional (Klappenbach, 1999, 2005;

Molinari, 2017b; Piñeda, 2005a, 2005b). En estas investigaciones se señala particularmente la visión del neoescolasticismo sobre las categorías psicológicas en relación con nuevas corrientes filosóficas que marcaron otras miradas de la psicología frente al modelo naturalista de principios del siglo XX. Más aún, se señala que en muchos de los planes de estudio en las primeras carreras se reflejaban los aportes de la filosofía neoescolástica (Piñeda, 2003). Además, debe remarcarse que el problema de los niños "problemáticos" en la escuela fue abordado, principalmente, desde una óptica naturalista por lo menos hasta la década de 1940, lo cual permitiría establecer que no se trataba de concepciones incompatibles. Estas posiciones comenzaron a matizarse con postulados del psicoanálisis, particularmente, en lo que refería a problemas de conducta y carácter. Se vuelve necesario, entonces, realizar una investigación que tome en cuenta los aspectos epistémicos de la psicología de la época en un momento en donde los profesionales eran mayoritariamente buscados para dar respuesta a una inclusión de los individuos en el mundo laboral, sobre todo industrial, por un lado, y una posible exclusión por medio del diagnóstico mediante técnicas específicas, por otro.

El fracaso escolar entre la psicología y la educación

Los trabajos referidos hasta aquí muestran la constitución política del campo disciplinar de la psicología, de la educación y, además, permiten analizar la construcción de un tipo particular de sujeto sobre el cual intervenir. Es decir, un sujeto atravesado por saberes que apuntaban a su patologización e individualización. La creación de las carreras de Psicopedagogía en 1956 abrió un nuevo capítulo sobre estos sujetos al plantear específicamente el concepto de *fracaso escolar*. Si

bien numerosos autores refieren al surgimiento del fracaso escolar con la masificación de la educación a finales del siglo XIX (por ejemplo, Baquero *et al.*, 2002; Terigi, 2009), los problemas que suponían los individuos que no se adaptaban al sistema educativo no eran leídos en términos de fracaso escolar. Flavia Terigi (2009) señala que típicamente se habla de fracaso al referirse a los individuos que ingresan a la escuela, pero la abandonan o a aquellos que atraviesan sus trayectorias escolares a ritmos disímiles, muchas veces disruptivos para lo que se espera del comportamiento y el rendimiento en el aula.

Sin embargo, debemos considerar que las categorías que se utilizaban para clasificar y abordar este tipo de situaciones antes de 1940 no hablaban de un fracaso sino que referían a una condición que se encontraba en el límite entre la medicina y la educación. Así, los especialistas teorizaban sobre los *atrasados escolares,* los *débiles mentales,* o los *retrasados pedagógicos* (Cassinelli, 1916; Mercante, 1933; Morzone, 1930). La especificidad de estas caracterizaciones se vuelve relevante dado que no solamente presentaban un modelo patologizador e individual del fenómeno, sino que además implicaba una disputa disciplinar. Es decir, se debatía sobre los profesionales que debían hacerse cargo de tales estudiantes, ¿debían permanecer en la escuela en clases paralelas? ¿Eran las maestras las que debían idear planes para que estos alumnos aprendiesen a la par que sus compañeros? ¿Debían los individuos afectados ser derivados a instituciones especiales? ¿Era su destino el hospital bajo el cuidado psiquiátrico? Las respuestas a estas preguntas variaban en función de la definición del atraso pedagógico o escolar. La relación de la escolaridad con la psicología y la medicina fue variando a lo largo de las décadas dando como resultado diversos modos de abordaje frente a estos *casos problemáticos*.

La difusión que alcanzaron las pruebas de medición de inteligencia a mediados del siglo XX abrió un nuevo camino para el tratamiento de los niños que no se adaptaban a la escuela y su uso, junto a pruebas proyectivas, permitió expandir la clasificación nosográfica para ya no solo incluir a individuos con problemas intelectuales sino también con problemas de carácter (Molinari, 2020). Asimismo, la importancia que adquirió el psicoanálisis en el campo médico y el psicológico dio paso a grupos de especialistas que utilizaban un enfoque clínico para abordar los problemas de aprendizaje. Finalmente, entonces, el surgimiento del fracaso escolar como categoría autónoma se ubica en un lugar central dentro del nacimiento de la psicopedagogía entendida como una disciplina que se ocuparía de los problemas escolares. Este proceso se profundizó en la década de 1970 con las nuevas lecturas de Jean Piaget que se utilizaban como un modelo teórico que podía fundamentar las inferencias diagnósticas a las que los especialistas arribaban luego de la toma de diferentes técnicas de medición del nivel intelectual. Un hecho que permitió este movimiento epistémico fue la publicación del libro *Psicometría genética*, de Sara Paín en 1971.

Paín estudió en la Universidad de Buenos Aires y dedicó su obra a los problemas de aprendizaje desde una mirada clínica. Su enfoque tuvo un particular impacto en la formación de los primeros psicopedagogos egresados de la Universidad del Salvador y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y fue, justamente aquella interpretación de la obra de Piaget, uno de los puntos que generaría debates dentro del campo de la educación, la pedagogía y de la psicología y epistemología genética. Vemos entonces que la creación de una disciplina autónoma que buscaba alejarse del campo de la medicina abría nuevas posibilidades para pensar el desarrolló teórico y práctico sobre la problemática del fracaso escolar. Al respecto, Susana Ortiz, una de las fundadoras

de la Escuela de Psicopedagogía Clínica (EPPEC), comenta en la comunicación que mantuvimos que el grupo de estudio de Paín era uno de los pocos espacios que les permitían acercarse a la obra del ginebrino y aprender sobre temas relacionados al diagnóstico. Además, señala una particularidad importante en términos de incumbencias: "Éramos una de Psicología y tres de Ciencias y ella [Paín] decía que todo lo de diagnóstico era para la de psicología y las de ciencias teníamos que ocuparnos del tratamiento" (Ortiz, 2019). En estos dichos se revela el cambio de mirada respecto de la problemática del fracaso: el tratamiento ya no se pensaba en manos del médico sino de las especialistas en educación y las maestras a cargo de los cursos. La concepción de la psicología que planteaba Paín en el libro de 1971, fruto de las reuniones que relata Ortiz, se apreciaba como una justificación científica de las prácticas de diagnóstico y tratamiento que si bien incluía referencias a la constitución orgánica del individuo se centraba fundamentalmente en la explicación de la formación de estructuras mentales de Piaget desde la mirada de la psicología evolutiva (Paín, 1971).

En esos mismos años se profundizaron los abordajes que articulaban los aportes del psicoanálisis freudiano y la obra de Piaget. Una de las protagonistas del cambio de orientación teórica y práctica sobre los problemas de adaptación a la escolaridad fue Blanca Tarnopolsky, profesora de Pedagogía de la Universidad de Buenos Aires, detenida y desaparecida en la dictadura cívico-militar de 1976. Tarnopolsky formó parte del grupo docente que organizó la formación de la carrera de Psicología de la UBA mientras trabajaba en el Centro de Salud Mental N.° 1 y el Hospital de Niños. Su concepción del fracaso escolar se vinculaba con un abordaje psicoterapéutico que incluía las vicisitudes de la historia personal y familiar del individuo, además de la relación del maestro con el alumno (Laborde y Cassini, 2000). Susana Ortiz relata que

luego de la desaparición de Tarnopolsky, sus colegas y ella quisieron continuar con el trabajo que estaban gestando:

con esta colega Irene Franco empezamos a ver entonces que nos llamaba la gente que estudiaba con Blanca y que se enteraba de que no estaba más, bueno, 'hasta que Blanca vuelva', porque todos pensábamos que iba a volver. Entonces empezamos con dos grupos de gente que conocíamos para empezar a trabajar[...] y bueno, Blanca nunca apareció y en ese tramo lo que fuimos organizando fue una Escuela de Posgrado que se llamó de Pedagogía Clínica que pretendió sostener el modo de trabajo de Blanca. Ahí tuve contacto con Tono [Castorina] que daba todo lo que se refería a psicología genética. Nosotras armamos también el programa que tenía las dos vertientes: el psicoanálisis y la psicología genética (Ortiz, 2019).

Las palabras de Ortiz no solamente muestran los cruces teóricos que tuvieron lugar ya en la década de 1970, sino también una serie de relaciones y redes intelectuales que resultaron cruciales para la construcción y transformación teórica de la categoría de fracaso escolar. En paralelo a los acontecimientos narrados por Ortiz, el trabajo con la obra de Piaget de la mano de Emilia Ferreiro y Rolando García, expandía las nociones piagetianas de una concepción casi puramente psicopedagógica hacia una orientación epistemológica. El relato de José Antonio "Tono" Castorina da cuenta de la formación del Instituto de Psicología y Epistemología Genética de Buenos Aires (IPSE) del que él formó parte (Castorina, 2020). Si bien los desarrollos del IPSE sobre la obra de Piaget exceden los objetivos de este Capítulo, Castorina remarca que "Desde el IPSE se promovió una perspectiva constructivista con investigación empírica desde la psicología genética. Incluso, se proponía un enriquecimiento de cada disciplina a través de la elaboración teórica y empírica" (Castorina, citado en Tau, 2022) que buscaba profundizar una *lógica aplicacio-*

nista de la obra de Piaget que tenía lugar en la formación de Psicopedagogía en la Universidad del Salvador. Sin embargo, los postulados de la psicología genética no eran cuestionados ni se modificaban en función de su relación con el campo educativo. En este punto, la posterior formación de la EP-PEC, luego de la disolución del IPSE por la persecución a intelectuales en la dictadura, permitió a este grupo de profesionales viajar por el país fomentando la formación de docentes y psicólogos en la última obra de Piaget y su posible relación con el psicoanálisis.

Los entrevistados señalan, por último, que los programas oficiales de la Universidad de Buenos Aires no incluían la obra de Piaget por considerarla subversiva, excepto para el armado del currículum de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que seguía los fundamentos de los estadios piagetianos a cargo de María Rosa Morales de Spagnolo, de la Universidad del Salvador, como recuerdan Castorina y Sonia Laborde. En síntesis, la organización de los planes educativos según la psicología evolutiva y su relación con las prácticas de diagnóstico a partir de la obra de Piaget, funcionaron como un medio para el armado de un programa psicopedagógico que abordó clínicamente el problema del fracaso escolar en consonancia con el uso de *tests* de inteligencia y de personalidad que conjugaban el desarrollo mental y emocional. De esa manera, el fracaso escolar seguía en la órbita de lo individual y de la patología, aunque se ampliaran las vías teóricas desde las que podía ser abordado. El mayor cambio respecto a este tema comenzó con el estudio de la psicología de Lev Vigotsky y la revisión de las prácticas pedagógicas y la posibilidad de pensar en condiciones de educabilidad que excedían la individualidad de los estudiantes y la mera relación con sus docentes.

La obra de Vigotsky ya circulaba en la Argentina, particularmente, entre los intelectuales que pertenecían al Partido

Comunista. Sin embargo, los especialistas que se dedicaban a los problemas de aprendizaje como Berta Braslavsky y Julio Luis Peluffo, que fundaron en 1944 el Instituto Argentino de Rehabilitación, basaban su práctica generalmente en la obra pavloviana para el tratamiento de sus pacientes. Otra figura relevante que incorporaba en su práctica las teorizaciones vigotskianas era Julio Bernaldo de Quirós quien no tenía vínculos con Partido Comunista Argentino, y se ocupaba más específicamente del problema de la dislexia utilizando un enfoque ecléctico de psicoanálisis, Piaget y Vigotsky. Sin embargo, lo que predominaba en su enfoque era la mirada neurológica sobre estos problemas, aunque admitía las influencias ambientales sobre los trastornos del sistema nervioso que podían relacionarse con las relaciones familiares. Por último, se destaca la práctica de Juan Azcoaga quien a pesar de tener una orientación más marcadamente pavloviana, utilizaba los abordajes de Vigotsky, Piaget y Köhler. En síntesis, hasta mediados de la década de 1980 la obra de Vigotsky se interpretaba como una suerte de continuación de la obra de Pavlov y se utilizaba en conjunto con autores más conocidos y difundidos en la Argentina (García, 2016)

Consideraciones finales

La categoría *fracaso escolar* se plantea en la línea de la psicopedagogía gracias a su profesionalización, disputando, de este modo, el campo con la medicina escolar, la psicología y la psiquiatría. El cruce disciplinar y la proliferación de grupos autónomos por fuera de las universidades fue también lo que allanó el camino para que la problemática del fracaso escolar apareciera más ligada al campo de las Ciencias de la Educación que de la Psicología. Asimismo, la institucionalización de las carreras de Psicopedagogía respondió a

un cruce entre los intereses de los proyectos políticos para la formación de un tipo de ciudadano alineado a esos intereses y el cruce con el incipiente interés psicoterapéutico y psicoanalítico de los primeros psicólogos, psicopedagogos y licenciados en ciencias de la educación.

El uso de saberes psicológicos y médicos en el campo educativo y, fundamentalmente, la intervención sobre el armado de la escuela y la formación docente tuvo un impacto directo en la concepción de ciudadano y de infancia. Y así como a lo largo de las décadas y los diferentes proyectos políticos aquí señalados se diagramaba un tipo de sujeto adaptado al sistema escolar, también surgieron aquellos que no se adaptaban a este sistema. La necesidad de responder a esta problemática y en la intención inclusiva de la escuela se buscaron diferentes estrategias de adaptación que suscitaron debates tanto epistémicos como de incumbencias profesionales. El periodo analizado muestra en mayor medida una concepción individualizada del fracaso escolar. La relación con el psicoanálisis, a pesar de permitir una ampliación de los problemas abordados, profundizó una mirada patologizadora que fundamentaba que el fracaso del niño debía tratarse en el consultorio o en el hospital. La introducción de Piaget, especialmente desde una mirada epistemológica y ya no, desde un punto de vista pedagógico, contribuyó, en parte, a la descentralización del problema que recaía en el sujeto para permitir la concepción de la construcción del conocimiento más allá de una concepción maduracionista del individuo. Esto se profundizó con la difusión de la obra vigotskiana.

De este modo se sostiene que el cruce de la historia de la psicología con la historia de la educación es un lugar productivo para el estudio de categorías que no encuentran límites definidos entre ambos campos profesionales. Finalmente, resulta pertinente tener en cuenta también las investigaciones históricas sobre la medicina escolar en función de cues-

tionar el carácter patologizador o no, de la categoría fracaso escolar.

Referencias bibliográficas

Aisenstein, Á.; Guevara, J. L. y Feijoó, M. (2017). Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la formación inicial docente de maestros y profesores en Argentina en el periodo 1860-1990. *Anuario SAHE*, vol. 18, pp. 133-155.

Baquero, R.; Fontagnol, M.; Greco, M. B. y Marano, C. (2002). Fracaso escolar, educabilidad y diversidad. *Fracaso escolar en cuestión*. Novedades Educativas.

Barrancos, D. (2004). La construcción del otro asimétrico: Mitos científicos entre los siglos XIX y XX. *Revista Argentina de Sociología*, vol. 2, núm. 2, pp. 7-26.

Benitez, S.; Briolotti, A. y Molinari, V. (2016). Saberes psi y campo médico: Ámbitos de aplicación de las técnicas de medición del desarrollo y la inteligencia en la infancia (Buenos Aires, 1900-1940). *Actas de Scientiarum Historia IX. IX Congreso em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia*. UFJR.

Benítez, S. M. (2018). Educación y psicología. Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (eds.), *Historia de la educación: Palabras clave*. UNIPE.

Benitez, S. y Molinari, V. (2016). Consideración histórica de las diferencias de género en las mediciones de inteligencia a principios de siglo XX. *Anuario de Investigaciones*, vol. 23, pp. 251-258.

Bernetti, J. L. y Puiggrós, A. (1993). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Galerna.

Bianchi, S. (1992). Iglesia católica y peronismo: La cuestión de la enseñanza religiosa (1946-1955). *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 3, núm. 2.

Borinsky, M. (1998). *Cuatro polémicas en la constitución de la psicología como profesión*. ElSeminario.com.ar.

Borinsky, M. (2000). Las primeras estrategias de inserción profesional de los psicólogos. *ElSeminario.com.ar.*

Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila.

Cassinelli, L. R. (1916). *Higiene Escolar (Consideraciones sobre niños débiles físicos y psíquicos). Antropometría del escolar argentino*. López.

Castorina, J. A. (2020). Comunicación personal, 31 de enero.

Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Paidós.

Dagfal, A. (2014). La identidad profesional como problema: El caso del "psicólogo psicoanalista" en la Argentina (1959-1966). *Psicologia em Pesquisa*, vol. 8, núm. 1, pp. 97-114.

De Luca, R. (2006). La reforma educativa de Onganía. El tercer momento de una estrategia. *Razón y Revolución*, vol. 15, pp. 165-182.

Diamant, A. (2010). *Testimonios de enseñar y aprender. Ser psicólogo en la UBA de la década de 1960*. Teseo.

Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.

García, L. N. (2016). Versiones tempranas de Vygotski: Su recepción en la Argentina (1935-1974). Yasnitsky, A.; Van der Veer, R. y García, L. N. (eds.), *Vygotski revisitado: Una historia crítica de su contexto y legado*, pp. 305-336. Miño y Dávila.

García, L. N.; Macchioli, F. A. y Talak, A. M. (2014). *Psicología, niño y familia en la Argentina 1900-1970*. Biblos.

Klappenbach, H. (1999). *La psicología en Argentina: 1940-1958. Tensiones entre una psicología de corte filosófico y una psicología aplicada*. Universidad de Buenos Aires.

Klappenbach, H. (2000). El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo. Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, vol. 2, pp. 191-227.

Klappenbach, H. (2005). Historia de la orientación profesional en Argentina. *Orientación y Sociedad*, vol. 5.

Laborde, S. y Cassini, M. O. (2000). La práctica clínica en psicopedagogía. Espósito, I. (ed.), *Psicopedagogía: Entre aprender y enseñar*, pp. 127-152. Miño y Dávila.

Mercante, V. (1933). La investigación psicopedagógica y los Tests. Atrasados, normales y superdotados. *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, vol. 1, núm. 12, pp. 4-5.

Molinari, V. (2012). Medición de inteligencia en la escuela: La preocupación eugenésica por el niño argentino a principios del siglo XX. *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, UBA.

Molinari, V. (2013). Mediciones de inteligencia en el campo de la criminología a principios del siglo XX. *Salud Mental: Interdisciplina e inclusión social como ejes de intervención*, pp. 560-562. Asociación Argentina de Salud Mental.

Molinari, V. (2014). Higiene mental y los nuevos objetos y ámbitos de la psiquiatría (1929-1944). *Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación y X Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, pp. 7-10. Facultad de Psicología, UBA.

Molinari, V. (2015). El evolucionismo y las concepciones psicopatológicas en el tratamiento de niños retardados: El Boletín del Instituto Psiquiátrico de Rosario, 1922-1944. *Memorias del V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, 11 al 13 de noviembre*, pp. 1024-1032. Universidad Nacional de la Plata.

Molinari, V. (2016). La clasificación de niños a partir de la medición de inteligencia y las intervenciones médico-pedagógicas en el Instituto Psiquiátrico de Rosario (1929-1944). *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 37, núm. 4, pp. 12-18.

Molinari, V. (2017a). Racismo e inteligencia: Una mirada sobre la universalización del nivel intelectual bajo la consideración transnacional de raza a comienzos del siglo XX. *Itinerarios de la psicología. Circulación de saberes y prácticas en la Argentina del siglo XX*, pp. 61-94. Miño y Dávila.

Molinari, V. (2017b). Inteligencia y fascismo en la década de 1930. Instantánea de una sociedad soñada. Talak, A. M. (ed.), *Psicología y orden social: Desarrollos académicos y usos sociales de la psicología en la Argentina (1890-1955)*. Biblos.

Molinari, V. (2020a). Antecedentes historiográficos del surgimiento de la categoría ‘fracaso escolar’ a partir de la profesionalización de la psicología y la psicopedagogía en Buenos Aires (1950-1960). *Actas del XXI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán.

Molinari, V. (2020b). Psychoanalyzing intelligence: Béla Székely's Los Tests. *Dynamis*, vol. 40, núm. 2, pp. 375-398.

Morzone, L. (1930). Conferencia sobre enseñanza de anormales. 46° Conferencia. Graduación de la insuficiencia mental de los alumnos por medio de los reactivos de De Sanctis. *El Monitor de la Educación Común*, pp. 321-328.

Ortiz, S. (2019). Comunicación personal, 29 de noviembre.

Paín, S. (1971). *Psicometría genética.* Nueva Visión.

Pascual, J. L. (2015). Universidad, comunidad y región: Posperonismo y política cultural universitaria en el interior argentino (Bahía Blanca, 1956-1968). *Anuario SAHE*, vol. 16, núm. 1, pp. 97-133.

Piñeda, M. A. (2003). La filosofía neoescolástica en la formación de psicólogos argentinos. El caso de la Universidad Nacional de Cuyo, sede San Luis: 1958-1966. *Fundamentos en Humanidades*, vol. 4, núm. 7/8, pp. 79-101.

Piñeda, M. A. (2004). Comienzos de la profesionalización de la psicología, la Universidad Nacional de Córdoba y el movimiento neoescolástico. *Memorandum*, vol. 7, pp. 165-188.

Piñeda, M. A. (2005a). Antecedentes de la psicología neoescolástica argentina en el campo filosófico: 1900-1950. *Fundamentos en Humanidades*, vol. 6, núm. 2, pp. 111-142.

Piñeda, M. A. (2005b). El impacto de la psicología neoescolástica experimental en Argentina, a través de libros de psicología de circulación en el país: 1935-1965. *Memorandum*, vol. 8, pp. 88-105.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino, tomo 1*. Galerna.

Ramacciotti, K. I. y Testa, D. E. (2014). La niñez 'anormal'. Discurso médico sobre la infancia, 1900-1950. *Revista Inclusiones*, vol. 1, pp. 226-248.

Sánchez, M. B. (2011). Sobre escuelas, fábricas y empresas: Los cambios en la educación técnica argentina entre 1943 y 1983. Acri, M.; Piaggi, F.; Morales, C. y Fioretti, M. (eds.), *La educación y el trabajo en la Argentina. Debates, tensiones y rupturas en torno a la Educación Técnica (1776-1983)*, pp. 67-91. Museo Archivos Tecno Educativo Lorenzo Raggio.

Tau, R. (2022 [en prensa]). Capítulo XI. Entrevista a José Antonio Castorina. Viguera, A.; Tau, R. y Vadura, N. (coords.), *Testimonios. Para una Historia Oral de la Psicología en la Universidad Nacional de La Plata*, pp. 176-192. EDULP.

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 50, pp. 23-29.

Ventura, A. C.; Gagliardi, R. y Moscoloni, N. (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol. 12, núm. 2, pp. 648-662.

Vezzetti, H. (2004). Los comienzos de la psicología como disciplina universitaria y profesional: Debates, herencias y proyecciones sobre la sociedad. Neiburg, F. y Plotkin, M. (eds.), *Intelectuales y expertos: La constitución del conocimiento social en Argentina*, pp. 293-326. Paidós.

Autorxs

Dario H. Arévalos

Es Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Cursa su Posdoctorado en la Universidade Estadual de Londrina (UEL/Brasil) en el marco del Programa de Pós-graduação em Educação. Es Licenciado en Ciencias de la Educación por la UBA. Es Becario Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE/UBA). Es Profesor Adjunto de la Maestría en Política Educativa y docente del Espacio de Integración Curricular (ESIC) de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Es Ayudante de Primera Sustituto de Teorías Sociológicas y Educación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Dicta cursos de posgrado en universidades nacionales y extranjeras. Integra el Programa de Investigación sobre "Transformaciones sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" (IICE/UBA), bajo la dirección de la doctora Carina V. Kaplan. Asimismo forma par-

te del Grupo de Pesquisa "Processos Civilizadores" (GPROC), con sede en la Universidade Estadual de Londrina (UEL/Brasil), y se encuentra registrado en el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil (CNPq). Su línea de investigación actual se centra en las experiencias emocionales frente al suicidio de pares generacionales que construyen estudiantes de escuelas secundarias de zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires.

Correo electrónico: dar.arevalos@gmail.com

Daniela Silvana Bruno

Es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Ciencias Políticas y Sociología (FLACSO). Licenciada y Profesora en Sociología (UBA). Fue becaria de investigación doctoral y posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Es Investigadora asistente del Conicet con sede de trabajo en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Psicología Social en la Facultad de Psicología (UBA). Investigadora de los Proyectos UBACYT 20020170100222BA: "Restricciones a los procesos de construcción conceptual en el dominio de conocimiento social: Posibilidades y obstáculos para el programa de investigación constructivista", dirigido por el doctor J. A. Castorina y codirigido por la doctora A. Barreiro y PICT-2016-0397: "Construcciones de la justicia social: Representaciones sociales, prejuicio y compromiso cívico de los jóvenes", dirigido por la doctora Alicia Barreiro.

Correo electrónico: daniela.bruno@unipe.edu.ar

María Florencia Di Matteo

Es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Didáctica, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Fue becaria de Conicet con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE/UBA). Integra el Programa de Investigación "La clase escolar", del IICE. Se desempeña como docente de Didáctica General en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Luján (UNLu), en cursos de posgrado (UBA) y en Institutos de Formación Docente de CABA.

Correo electrónico: mfdimatteo@gmail.com

Andrea Iglesias

Es Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), con un Posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales (UBA). Es Licenciada en Ciencias de la Educación, Licenciada en Historia y Profesora de Historia (UBA). Es Investigadora Asistente del Conicet, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE/UBA), y finalizó recientemente su representación en el Comité Académico por el conjunto de Becarios/as del IICE. Es Docente del Departamento de Ciencias de la Educación y de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL-UBA). Asimismo, es Formadora en Institutos Superiores de Formación Docente y Profesora en escuela secundaria. Integra y dirige distintos equipos de investigación y divulgación de la ciencia y la tecnología, con sede en el IICE. Su línea de investigación actual es la formación y el trabajo docente en relación con la inserción laboral de los/as profesores/as de escuela secundaria y la utilización de las tecnologías digitales en el marco de las aulas del siglo XXI.

Correo electrónico: andreaiglesias.tics@gmail.com

Valeria Martínez del Sel

Es Doctoranda de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias Sociales, Licenciada en Ciencias de la Educación por la misma universidad. Es Investigadora auxiliar del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE/UBA). Fue representante electa de Investigadorxs auxiliarxs del Comité Académico en el periodo 2018-2021 y representante electa de Becarixs de la Junta del Instituto del período 2013-2017. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL-UBA) y del Instituto de Desarrollo Humano (IDH-UNGS). Es Formadora en Institutos Superiores de Formación Docente. Integra distintos equipos de investigación, con sede en el IICE y el IDH. Sus líneas de investigación actuales son la configuración de la corporación docente en el marco de la relación Universidad, Estado y Sociedad en las universidades latinoamericanas, y las condiciones del trabajo docente en la escuela secundaria en el escenario del siglo XXI.

Correo electrónico: vadelsel@gmail.com

Victoria Molinari

Es Doctora en Historia por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología (UBA). Actualmente, es Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) con sede en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IICE) de Universidad de Buenos Aires. Es Ayudante diplomada de la cátedra de Psicología I de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), y Ayudante de primera de la cátedra I de Historia de la Psicología (UBA).

Su área de interés intelectual se centra en las relaciones entre psicología, educación, psiquiatría, criminología y medicina del trabajo en la Argentina del siglo XX.

Correo electrónico: victoria.molinari16@gmail.com

María Mercedes Palumbo

Es Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Magíster en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, Licenciada y Profesora en Ciencia Política por la misma universidad. Es Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (Educación-UNLu). Fue representante becaria electa del Comité Académico del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE/UBA) en el periodo 2018-2021. Docente de grado y posgrado de la UNLu y la UBA. Co-coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas (2019-2022 y 2023-2025). Integra y dirige distintos equipos de investigación y extensión, con sede en el IICE y la UNLu. Sus líneas de investigación actuales son la formación en el trabajo en dispositivos pedagógicos de la economía popular organizada, y los modos de coproducción de conocimiento junto a movimientos populares.

Correo electrónico: mer.palumbo@gmail.com

Lorena Sánchez Troussel

Es Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora y Licenciada en Ciencias de Educación por la Universidad de

Buenos Aires (UBA) y Profesora de Enseñanza Primaria. Fue becaria de Conicet con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). Se ha desempeñado como Docente, Asesora y Coordinadora en instituciones escolares. Integra el Programa de Investigación "La clase escolar", del IICE y se desempeña como Docente en el área de Didáctica en la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

Correo electrónico: lorenasancheztroussel@gmail.com

Verónica Soledad Silva

Es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Fue becaria de Conicet con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE/UBA). Integra el Equipo de Investigación "Conflictividad y estrategias de convivencia en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires", con sede en el IICE. Se desempeña como Docente de la cátedra de Psicología y Aprendizaje, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN-UBA) y de la cátedra de Psicología Social, Facultad de Psicología (UBA). También se desempeña como Docente y Tutora en el Instituto Superior de Educación Inicial Sara C. de Eccleston, en CABA.

Correo electrónico: veronicasilva@ccpems.exactas.uba.ar

Ezequiel Szapu

Es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y actualmente realiza un Posdoctorado en Educación por la Universidade Estadual de Londrina,

Brasil. Es Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesor en Enseñanza Primaria por la Escuela Normal Superior N.° 1 en Lenguas Vivas "Presidente Roque Sáenz Peña". Actualmente, es Becario Posdoctoral del Conicet, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE/UBA). Es Profesor Adjunto en la Maestría en Políticas Educativas de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) y Ayudante de primera del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL-UBA). Integra el Programa de Investigaciones sobre "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos", dirigido por la doctora Carina V. Kaplan, con sede en el IICE/UBA. Su línea de investigación actual gira en torno a las experiencias emocionales y su relación con la violencia contra el propio cuerpo en jóvenes estudiantes de escuelas secundarias.

Correo electrónico: soysapu@gmail.com

Este libro compila los hallazgos de las tesis defendidas recientemente en el marco del Equipo de Investigadorxs en Formación con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE/FFyL/UBA).

Las contribuciones de lxs autorxs muestran la impronta de una política de formación en investigación por parte del IICE que promovió valiosas relaciones de solidaridad personal y académica —antes que de competencia—, y que se plasmó en distintas actividades de las que participó este grupo (Jornadas Académicas, Ateneos entre becarixs, Clínicas de formación con especialistas, Grupos de Escritura Académica entre pares, entre otras).

El libro reconstruye la historia de la conformación de este grupo, la impronta de sus participantes, la huella de esta experiencia en sus investigaciones, y cómo el IICE se convirtió en un espacio que lo vio nacer, lo alojó y formó a sus integrantes en el camino de la investigación.

Con esta publicación buscamos también recibir a las nuevas generaciones de Investigadorxs en Formación que conforman actualmente el IICE, ratificando el compromiso por la democratización de los espacios y de las posibilidades de participación impulsada por quienes construimos día a día una universidad pública para todxs. Deseamos transmitirles la impronta de esta experiencia colectiva de la que esperamos se hagan eco.



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

